

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والابداع في التنمية البشرية

المجلد العاشر العدد 33 إبريل 20004

قضية للمناقشة
تكنولوجيا الوعي
الماهية والتداعيات
د. ضياء الدين زاهر

الأبواب الثابتة

استشرافات- مراجعات كتب- ندوات ومؤتمرات- من رواد التربية-قضية للمناقشة-تجارب تربوية- موسوعة التربية والمستقبل-اصدرات جديدة

هيئة المستشارين

مستقبل التربية العربية

المجلد العاشر

العدد الثالث والثلاثون

(إبريل ٢٠٠٤)

تصدر عن

المركز العربى للتعليم والتنمية

بالتعاون العلمى مع :

- كليــة التربيــة جامعة عين شمس
- مكتب التربية العربى لدول الخليج
- جامعة المنصـــورة

الناشر

المكتب الجامعى الحديث

١٤ ش دينو قراط

الأزاريطة – الإسكندرية

مكتب : ٤٨٤٢٨٧٩

فاكس : ٤٨٤٣٨٧٩

محمول : ٠١٠/٥١٨١٥١٠

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع فى التنمية البشرية

المراسلات

توجه جميع المراسلات بأسم رئيس التحرير على العنوان التالى

أ٠د٠ضياء الدين زاهر

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية

كليه التربية – جامعة عين شمس

روكسى – مصر الجديدة – القاهرة – مصر

تليفونات : ٢٦٠٥٧٧١ – ٤٠٢٩٠٥٥

تليفون وفاكس ٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٠/٥١٠٢٣٩١

مجلة علمية دورية محكمة
تعالج قضايا التجديد والإبداع
فى التنمية البشرية

المجلد العاشر

المحتويات

مستقبل
التربية
العربية

العدد ٣٣ — إبريل ٢٠٠٤

ترتب البحوث والدراسات وفق اعتبارات تنظيمية خاصة بالمجلة . ولا علاقة لها بمكان البحث أو الباحث

الافتتاحيـــة

تواصل مجلة مستقبل التربية العربية مسيرتها من خلال العدد الذى بين يديك لــتؤكد خطواتهــا الراســخة على طريق تحقيق أهدافها فى معالجة قضايا التجديد والإبــداع فــى التنمية البشرية ، وهذا ما تكشف عنه مجموعة مختارة من البحوث والدراسات بالإضافة إلى ملف العدد الذى يمكن اعتباره امتداد لجهود متميزة سبقت فــى مجال الإبداع ، هذا فضلاً عن الأبواب الثابتة والقسم الإنجليزى الذى تحرص عليه المجلة .

أمــا عـــن البحوث والدراســات فيتنــاول أولها مشكلة تشــهدها الساحة المصــرية فـــى الفـــترة الحاليــة ، وتتمثــل فى محاولات تطويــر كليــات التربــيــة اســـتجابة لمطلب اجتماعى عـــام بتحسين نوعيـــة المعلمين . ولـــذا فقـــد اســتهدفت هــذه الدراســة تقديــم تصور مقــترح لكيفيــة التعامل مــع جانــبى عملــية التطوير لكليــات التربيــة : الجانب الفلســفى ممثلا فى النموذج الــنظــرى للإعـــداد ، والجانــب التنظــيمى ممثلا فى هيكليـــة الأقسام العلمية ووحدات الكليــات .

وتـــتعرض الدراســة الثانيــة لبعد هــام فى التربيــة هو المواطنة ، حيث تــناقــش الدراســة الإســهامات المــتوقعــة للتعــليم الجامعى فى تنميــة قيــم المواطــنــة . وتطالــب بإعــادة النظــر فى بعض المنطلقات الأســاسية للتربية المــتعلقة بتنمــيــة روح المواطــنة لـــدى الشــباب مؤكـــدة أن تأصيل روح المواطــنــة ضــمن الاعتبــارات القيميــة فى تكوين الشــباب الجامعى ، يعنى

تأكيد حق الوطن فى كل ما يتعلق برؤية الفرد وجهوده لتحقيق ذاته ومكانته .

أما الدراسة الثالثة فيدور موضوعها حول المشروعات الصغيرة فى دولة الكويت الشقيق ، حيث تتناول الدور الحالى من مشروعات الصغيرة فى الاقتصاد الكويتى ، والمشاكل والصعوبات التى تحول دون الاستفادة الكاملة منها فى زيادة الانتاج وتوفير فرص العمل للشباب ، وتحاول الدراسة فى ختامها إبراز أهم معالم ومحاور السياسة المطلوبة للنهوض بالمشروعات الصغيرة من أجل تفعيل دورها التنموى فى الاقتصاد الكويتى .

أما رابع هذه الدراسات فتناقش قضية محو الأمية الوظيفية مؤكدة على ضرورة تبنى بعض الطرق والأساليب التعليمية الجيدة التى يمكن الاستفادة منها فى النهوض بالمجتمع من خلال تعريف الأميين بأمور مهنهم ، ومن ثم فهى تقدم فى هذه الصدد بعض التجارب العالمية لتفعيل دور محو الأمية الوظيفية فى عمليات التنمية المختلفة بمصر .

كما يعرض القسم الانجليزى من المجلة لبحث بعنوان :

" Education and Ecology from Al- Ghazaly's Perspectives"

وعبر الأبواب الثابتة بالمجلة ، وبالتحديد فى " تجارب تربوية " نقدم التجربة الفلسطينية فى وحدات التطوير التربوى بالمدارس . أما " قضية المناقشة " فيطرح فيها رئيس التحرير قضية غاية فى التشويق تدور حول تكنولوجيا الوعى ماهيته وتداعياته . وفى " حركة التربية " نقدم مؤتمراً من أحدث

المؤتمـرات الـتى تتناول المواطنة المصرية ، وتقدم من خلالها رؤى جديدة لعالم متغير .

وهكـذا يكشـف التنوع الذى يزخر به هذه العدد من أعداد المجلة عن رغبة صـادقة فـى الـتقدم خطوة للأمام على طريق معالجة كل ما لـه علاقة بالتجديد والإبـداع فـى التنمـية البشرية .. آملين أن يجد هذا الجهد صداه وأن يكون أداة تواصل مع كل من يهتم بمستقبل التربية العربية .

رئيس التحرير

أبحاث ودراسات

- خطـــة إجرائية مقترحة لإعادة الهيكلة فى كليات التربية على ضــوء العلاقة بين البنى المؤسسية والنماذج النظرية لإعداد المعلمين .

د. محمد عبد الخالق مدبولى

- الإسهامات المتوقعة للتعليم الجامعى فى تنمية قيم المواطنة .

د . عبد الودود مكروم

- نحــو سياسة أكثر فعالية للنهوض بالمشروعات الصغيرة فى دولة الكويت .

د. عادل خير الله ناصر بن عبد الله

- محــو الأمية الوظيفية فى ضوء بعض التجارب العالمية (دراسة تحليلية) .

د. آمال العرباوى مهدى عباس

- التربية وعلم البيئة من وجهة نظر الغزالى " باللغة الانجليزية " .

د. بـدر مـــلك

د. لطيفة الكندرى

خطة إجرائية مقترحة لإعادة الهيكلة فى كليات التربية على ضوء العلاقة بين البنى المؤسسية والنماذج النظرية لإعداد المعلمين



د. محمد عبد الخالق مدبولى (*)

مقدمة :

حفلــت الأدبــيات العالمية في مجال إعداد المعلم بزخم فكري ومنهجي، تمثل علي مدي العقود الماضية في موجات متعاقبة من المراجعة والنقد، سواء للبني التنظيمية ، أو لما تتبناه من نماذج.

ومع كل مراجعة، كانت النماذج النظرية المساندة لبرامج الإعداد Teacher Education Paradigms تستجيب لمتغيرات معينة تعتمل وتتفاعل في الواقع الاجتماعي والسياسي والمهني ، ثــم مـــا تلبث أن تتبلور في صورة إصلاحات منظمية Organizational Reforms تتوافق مع تلك النماذج، وتضطلع بمهمة تحقيق مقولاتها وأفكارها.

فقــد كانت العقود الأخيرة من القرن العشرين مليئة بالتحولات الاقتصادية والسياسية التي فرضــت أشــكالا من البني والعلاقات لم تكن مألوفة من قبل، والتي تنزع إلي المرونة الشديدة، وإلي تجاوز حدود الزمان والمكان، الأمر الذي فرض منطقا جديدا للتغير المحموم علي كل شيء (Harvey,1989:296).

وتشـــهد الساحة المصرية محاولات لتطوير كليات التربية، استجابة لمطلب اجتماعي عام بتحســين نوعــية المعلمين، ولكن مشروعات التطوير ، في غالبيتها، تتجه اتجاها تقنيا أكثر مما تعنى بفلسفة هذا التطوير ، وما يوجهه من نماذج نظرية، فعلى سبيل المثال :

- تحظـــى البنية الأساسية لمؤسسات الإعداد بنصيب وافر من الاعتمادات المخصصة للتطوير فـــي تلـــك المشروعات، ، وهو اتجاه محمود لولا أنه لا يستند إلى رؤية واضحة لما سوف يكـــون عليه أسلوب توظيف هذه الإمكانات والتجهيزات في برامج الإعداد، إذ يختلف حجم وتوزيـــع التقنـــيات التعليمـــية ، وكذا تصميم قاعات الدراسة وغيرها باختلاف نمط الإعداد وأهدافه، وهو ما لم يتحدد بعد !!

(*) كلية التربية – جامعة حلوان

- تحظى مدة الإعداد ونظامه بنصيب وافر أيضا من الاهتمام، حيث يجري التخطيط لمشروعات التطوير في ظل توجه حكومي نحو زيادة فترة الإعداد إلى خمس سنوات، وزيادة حجم الإعداد التتابعي عما هو عليه ، دون أن يسبق ذلك تحديد للإطار المفاهيمي الحاكم لهذا الإعداد ، أو تحديد شكل البنى التنظيمية القادرة على القيام بكلا النمطين من الإعداد في آن واحد.

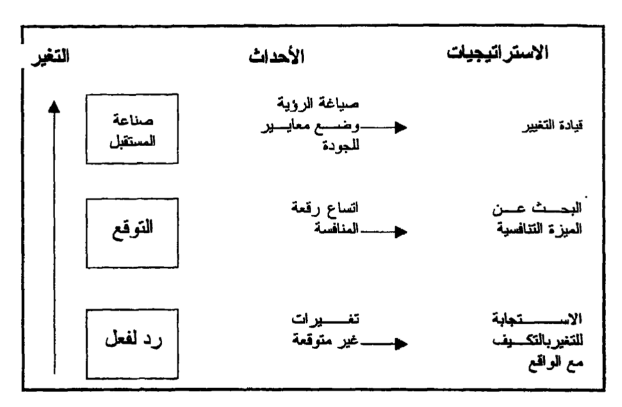
- يتم التخطيط لتطويز عناصر الإعداد جميعها (أو أغلبها) على التوازي، انطلاقا من نقطة زمنية واحدة ، بحيث تسير مسارات تطوير المقررات، وتطوير نظم الاختيار والتشعيب، وتطوير أساليب التدريس والإشراف ، وتطوير أساليب التقويم ، وأساليب التدريب الميداني ، وتطوير تقنيات التعليم.. كلها في نفس الوقت وعلى صعد متجاورة ، بينما توجد بين بعضها علاقات تتال منطقي !!

- يجري الحديث على استحياء حول إعادة هيكلة الأقسام العلمية بكليات التربية ، وإعداد لوائح جديدة للدراسة ، على التوازي مع عمليات التطوير الأخرى ، وهو ما يعكس تصورا معكوسا وغير منطقي للعلاقة بين البنية وبين الوظيفة المنوط بها تحقيقها ، إذ يعني أن هناك انفصالا بينهما ، بحيث يمكن التعامل مع أي منهما على حدة بغية تطويره .

- يتم الحديث عن إعادة الهيكلة في ظل نزعة سكونية مقاومة للتغيير ومكرسة للوضع الراهن، إذ لا تتجاوز مقترحات إعادة الهيكلة فكرة ضم بعض الأقسام ، أو تجزئة البعض الآخر ، أو على الأكثر استحداث أقسام جديدة ، بينما لم تطرح مطلقا أية أفكار عن إلغاء بعض الأقسام القائمة ، مما يعني أن ثمة اتجاها نحو تمدد البنى القائمة وجعلها أكثر ترهلا وأقل فاعلية ، وهو ما يمكن تفسيره وفقا لمقولات علم اجتماع المعرفة النقدي ، حيث تؤثر طبيعة المجتمع الأكاديمي وما يعتمل داخله من علاقات ومصالح على التصنيفات والتقسيمات الأكاديمية .

المشكلة وطبيعة المأزق التخطيطي :

تتحدث أدبيات التخطيط الاستراتيجي عن ثلاثة مستويات من مواجهة التغير والتعامل معه (Brown and Eisenhardt, 1998:5) ، يمكن للمنظمات أن تنتهجها، ومنها مؤسسات إعداد المعلم بطبيعة الحال : (انظر الشكل التوضيحي رقم ١)



شكل رقم (١)

مستويات التغيير وطبيعة الاستراتيجية المناسبة لكل مستوى

في المستوى الأول تقتصر الاستراتيجية علي الاستجابة للمتغيرات المهنية والمجتمعية من خلال التكيف معها، ومحاولة تحسين أدائها ومخرجاتها ، تحت ضغط من انتقادات الرأي العام، أو احتدام المنافسة مع مؤسسات أخري محلية أو إقليمية، وفي ظل ضعف القدرة علي توقع التغير واستشرافه.

وفي المستوي الأوسط تتطور الاستراتيجية مع تنامي القدرة علي استشراف التغير، وبالتالي الاستعداد لمواجهته، والمبادرة إلي البحث عن الميزات التنافسية، وتفعيل الإمكانات المتاحة، وتنويع برامج وأساليب الإعداد وجعلها تتسم بالمرونة.

أما الاستراتيجية في المستوي الأعلى من مستويات مواجهة التغير، فهي تتجاوز توقع التغير إلي السعي إلي قيادته والتحكم في مجرياته ، من خلال رؤية استراتيجية واضحة، ومعايير حاكمة لجودة الأداء والمخرجات، وفهم لطبيعة المتعلمين، ومتطلبات المهنة والمجتمع .

ويمكن القول بأن التحدي الاستراتيجي الذي يواجه مؤسسات إعداد المعلم في مصر يتمثل في كونها غير مستعدة ، في الوقت الراهن علي الأقل، إلا لتبني استراتيجية رد الفعل والتكيف،

بينما هي مطالبة بممارسة إدارة التغيير وقيادته ، التي لم تستعد لها بعد ، والتي تتطلب وجود رؤى ونماذج وتصورات واضحة حول المستقبل ، وهو ما يواجه الآن صعوبة في ظل غياب النماذج النظرية (راجع وثائق المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته ، أكتوبر ١٩٩٦، والتي خلت من أية إشارة إلى النموذج أو النماذج النظرية التي تستند إليها برامج الإعداد في كليات التربية ، عدا الإشارة إلى ضرورة الاهتمام بالجانب التخصصي الذي يثير انتقادات واسعة حول ضعف مستوى المعلمين ، وعدم تمكنهم من المواد التخصصية " الأكاديمية " التي يقومون بتدريسها) ، الأمر الذي ينذر بعواقب وخيمة إن هي استجابت لرياح التغيير على المستوى المباشر لرد الفعل .

ومع أن المنظمات التعليمية هي الأكثر ميلا من غيرها نحو الاستقرار والمحافظة ، فإن سرعة التغير وقوته يمكن أن تفرض عليها الاندفاع نحو التفكيكية وتبني استراتيجية تنظيمية مرنة ربما تقترب من حافة الفوضى Edge of chaos كما تشير بعض الأدبيات (Brown and Eisenhardt,1998:11).

إذ تفرض طبيعة التغير وسرعته علي مؤسسات الإعداد أن تمتلك نمطا بنيويا وتنظيميا خاصا، يتسم بالاستعداد الدائم لامتصاص التغيرات والتعامل معها بإيجابية Change oriented organization ، ويتيح للعناصر الداخلية المكونة لتلك النظم أن تتفاعل مباشرة، وبشكل مستقل، مع عوامل التغير، وأن تستجيب لها الاستجابة الاستراتيجية المناسبة.، بمعني أن تكون بمثابة نظم مفتوحة Open Systems بتعبير (كونلي Conely, 1992:2) ليس باعتبارها وحدات مؤسسية ضخمة، بل من خلال زيادة مساحة السطح المعرض من عناصرها الداخلية، كل علي حدة، لما يعتمل علي ساحة المجتمع المهني، والأكاديمي، وسوق العمل.. من عوامل ومتغيرات ، الأمر الذي يتناقض مع فكرة وجود نماذج تتسم بالثبات النسبي، ويجعل من تلك البني مجرد تنظيمات لاهثة وراء التغير.

وقد طرحت الأدبيات مفاهيم هامة في هذا السياق، منها مفهوم إعادة البناء Restructuring ، حيث يتم إحداث تعديلات جذرية علي بنية المؤسسات وتنظيمها لتصبح مستعدة وقادرة علي التعامل مع منطق التغير، و تفعيل أداءاتها وتجويد مخرجاتها، وهو ما يتطلب خفض مستوي الاعتمادية في العلاقات التنظيمية بين العناصر، وتقليل التماسك الداخلي Semi coherent ، حيث تصبح العلاقات بين عناصر النظام من المرونة، بحيث يسهل إعادة

ترتيبها ، وبحيث يسهل أن تستجيب بعض العناصر لمقتضيات التغير دون البعض الآخر الذي لا ضرورة لاستجابته.

كما طرحت الأدبيات أيضا مفهوم إعادة الهندسة Reengineering للعمليات الداخلية في ظل بني متوسطة التماسك والاعتمادية، استجابة لمتطلبات التغيير وتوجهاته، وسعيا إلي إيجاد حلول جذرية لما يطرأ من مشكلات نتيجة حدوث التغير، ولكن بقدر عال من المرونة، ودون إحداث الكثير من القلق داخل البنية التنظيمية، وهو ما يتم غالبا وفقا لتطور درامي Dramatic improvement (Kotter ,1996 :136-137)، أو ما يمكن تشبيهه بالسيناريو.

أهداف الدراسة :

في ضوء العرض السابق ، يتضح أن مؤسسات إعداد المعلم في مصر تواجه مأزقا تخطيطيا صعبا : فهي غير مستعدة لإدارة التغيير الذي تتسارع معدلاته باستمرار، نظرا للطابع الاستاتيكي الذي تتسم به بناها التنظيمية (الأكاديمية والإدارية) ، ونظرا لغياب النموذج النظري الواضح الذي يوجه عمليات إعداد المعلم داخلها ، وهو ما يعكس وجود مشكلة ما في إدراك العلاقة بين النماذج النظرية والبنى التنظيمية .

وإذا كان الظرف الراهن يقتضي تبني مفاهيم إعادة البناء Restructuring لكليات التربية، وإعادة التصميم Redesigning لبرامج الإعداد ، فإن محاولة استجلاء طبيعة تلك العلاقة، ومن ثم التخطيط لإعادة الهيكلة على ضوئها تصبح المهمة الأكثر أهمية في هذا السياق.

وعليه فإن أهداف الدراسة يمكن أن تتحدد في :

١. الخروج بتصور حول كيفية التعامل مع جانبي عملية تطوير كليا ت التربية : الجانب الفلسفي ممثلا في النموذج النظري للإعداد ، والجانب التنظيمي ممثلا في هيكلية الأقسام العلمية ووحدات الكليات .

٢. اقتراح خطة قابلة للتعميم والتنفيذ في كليات التربية تستهدف إعادة هيكلة البنية التنظيمية على ضوء ما يسفر عنه تحليل العلاقة بين النموذج والبنية.

أسئلة الدراسة :

ويتطلب تحقيق الأهداف السابقة الإجابة عن الأسئلة البحثية التالية :

١. مـــا طبيعة العلاقة بين البنى التنظيمية لمؤسسات إعداد المعلم وبين النماذج النظرية التي تم تبنيها على مدى تجارب الإصلاح السابقة ؟

٢. إلـــى أي مـــدى يصـــلح التخطيط الاستراتيجي مدخلا لإعادة هيكلة مؤسسات إعداد المعلم وتطوير نظم وبرامج الإعداد بها ؟

٣. ما مستقبل النماذج النظرية لإعداد المعلم في ظل التغيرات المتسارعة وشيوع مبدأ الإعداد وفقـــا للمعايير Standards Based Teacher Education ؟ وما الشروط الموضوعية الحاكمة لذلك ؟

٤. مـــا ملامح الخطة الإجرائية المقترحة لإعادة الهيكلة في كليات التربية في مصر في ضوء العلاقة بين النموذج النظري والبنية التنظيمية ؟

منهج الدراسة وإجراءاتها :

للإجابـــة عـــن الأسئلة البحثية ، ومن ثم تحقيق أهداف الدراسة سوف يتم اتباع الخطوات التالية، مع توضيح المنهجية المناسبة قرين كل خطوة:

١. استعراض وتحليل مسيرة تطور إعداد المعلم في التجارب الغربية على مدى زمني طويل ، للوقـــوف علـــى طبيعة التحول الحادث في كل مرحلة ، وبيان العلاقة بين النموذج النظري المتبـــنى طبيعة البنية التنظيمية التي اضطلعت بتحقيقه مع كل حركة إصلاحية ، وذلك في ضوء مقولات المنحى النقدي في علم اجتماع التربية ، حيث يتم تأويل ظهور وازدهار، أو انـــتقاد واخـــتفاء تلـــك الـــنماذج ، ومـــا بينها ، أو على الأصح بين أصحابها من علاقات وصراعات منهجية أو غير موضوعية أثرت فيها.

٢. تحلـــيل المفاهـــيم المتضمنة في مدخل التخطيط الاستراتيجي للمنظمات التعليمية ، ومحاولة الوقـــوف على مدى إمكانية توظيفها في مجال إعادة هيكلة مؤسسات إعداد المعلم وتطوير برامجها ، وذلك باستخدام منهجية التحليل الفلسفي للمفاهيم.

٣. تحديـــد الشروط الموضوعية الحاكمة لاستبدال المعايير بالنماذج النظرية في عمليات تطوير إعداد المعلم ، في ظل معدلات التغير المتسارعة ، واحتدام المنافسة بين النظم التعليمية ، وتزايد الاهتمام المجتمعي بتحسين التعليم والرقابة على جودة مخرجاته.

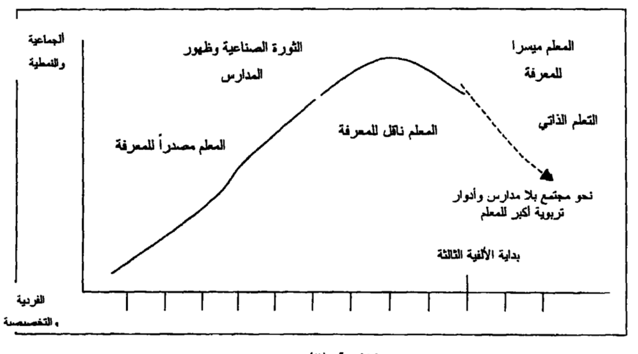
٤. وضــع خطة إجرائية قابلة للتنفيذ في كليات التربية ، بناء على تحليل العلاقة بين النماذج الـنظرية للإعــداد البــنى التنظيمــية لها ، تستهدف إعادة هيكلة أقسامها العلمية بما يحقق المعايــير المهنية المعتمدة ، ويلبي متطلبات تطوير التعليم في مصر، وذلك باستخدام مدخل التخطيط الاستراتيجي للمنظمات التعليمية.

حدود الدراسة :

لا يمكــن اعتبار الخطة الإجرائية التي تستهدف الدراسة وضعها لإعادة الهيكلة في كليات التربــية بمــثابة " وصــفة علاجــية Prescription " تزعم الدراسة أنها قادرة على حل كافة المشكلات ، بقدر ما هي أسلوب مقترح لكيفية التعامل مع تلك المشكلات على تنوعها مع مراعاة خصوصية كل حالة ، أي أن الخطة المقترحة هي نواة لخطة تضعها كل كلية لنفسها .

العلاقة بين نماذج الإعداد والبني المنظمية في الألفية الثانية:

لكــي نقــف علــي طبيعة التغير الحادث الآن، ولكي نستطيع التنبؤ بطبيعة استجابة البني والــنماذج الخاصة بإعداد المعلم لهذا التغير ، يمكننا أن نستعرض بصورة بانورامية تطور مهنة التعلــيم خلال الألفية الثانية ، وما صاحب ذلك من إصلاحات في مجال إعداد المعلم : (أنظر الشكل التوضيحي رقم ٢)



شكل رقم (٢)

تطور مهنة التعليم وأدوار المعلم خلال الألفية الثانية

فقد شهدت المهنة اتجاها متناميا خلال القرون التسعة الأولى من الألفية نحو التحول عن نمط التعليم الفردي والرمزي الذي كان سائدا قبل الثورة الصناعية، إلي النمط الجمعي الذي فرضه ظهور المدارس في المجتمع الصناعي، ولكنها رغم ذلك لم تشهد تحولا ضخما في الأدوار المعرفية للمعلم طوال تلك الفترة، إذ ظل المعلم مصدرا وحيدا للمعرفة بالنسبة للمتعلمين، ثم ما لبث أن شاركه الكتاب المدرسي تلك المكانة مع ظهور نظم التعليم الحديثة، ومطالبة المجتمع لتلك النظم بإمداده بالكوادر البشرية اللازمة لحركة التصنيع.

وقد توافق ذلك الثبات النسبي في الأدوار المعرفية للمعلم مع طبيعة مؤسسات وبرامج إعداده منذ أن نشأت بشكل متكامل أوائل القرن الماضي، إذ اتسمت بناها التنظيمية أيضا بالثبات، وهي بنى تعكس التقسيم الكلاسيكي للمعارف التي يحتاجها المعلم لممارسة المهنة: من معارف تخصصية Subject matter، ومعارف تربوية مهنية Professional knowledge ومعارف تتعلق بثقافة المجتمع، بحيث اختصت بتقديمها أقسام أكاديمية منفصلة لا تكاد تقوم بينها علاقات أكاديمية بينية ترقى إلي مستوى التكامل، ولكنها في الوقت ذاته ترتبط مع بعضها البعض بروابط تنظيمية بيروقراطية لا يسهل فصم عراها ، و انعكس ذلك الثبات علي طبيعة برامج الإعداد، فغلبت عليها لفترات طويلة النماذج الأكاديمية Academic paradigms، التي تعلي من قدر ما يمتلكه ويتمكن منه المعلم من معارف نظرية تخصصية ، منطلقة من المفهوم الكلاسيكي للتربية الحرة Liberal Arts Education .

و من منطلق العلاقة الجدلية بين نماذج الإعداد والمتغيرات المجتمعية ، يمكن النظر إلي النموذج الأكاديمي Academic paradigm، الذي تبلور في ظل كتابات (كونانت Conant) وغيره في الستينيات في الولايات المتحدة ، بوصفه واحدا من أصداء المراجعة الشاملة لمناهج التعليم الأمريكية عقب إطلاق القمر الصناعي الروسي (سبوتنك١٩٥٧)، إذ اجتاحت المجتمع الأمريكي موجات عنيفة من النقد لمناهج التعليم ونظمه ، متهمة إياه بالمسؤولية عما حدث، ومطالبة بإعادة النظر في كل عناصره ومنها برامج إعداد المعلمين.

وقد أخذت تلك الكتابات تعلي من قدر المعارف النظرية التي ينبغي للمعلم امتلاكها لكي يضطلع بمهام ممارسة المهنة، منطلقة من نزعة أصيلة في التراث الجامعي، تعود جذورها إلي بدايات التاريخ العريق للجامعات الأوربية .

ويرتكــز الــنموذج الأكاديمي في إعداد المعلم علي فكرة أن التدريس عمل فطري، وأن المعلــم الناجح لا يحتاج إلا إلي الحس العام Common sense لكي يمارس مهنته، بينما يحتاج أكــثر إلي التمكن من المادة الدراسية التي سوف يقوم بتدريسها Subject matter ، الأمر الذي يستوجب بناء برامج الإعداد بأوزان نسبية أعلي من المكون التخصصي .

ولــم يــترك (كونانت) الفرصة لكي يهاجم أساتذة التربية، متهما إياهم باصطناع نظريات تــربوية زائفــة Pseudo-Educational Theories لتعزيز مكاناتهم الأكاديمية مقارنة بأساتذة العلــوم والآداب (Tom,1997:59) ، مشيرا بذلك إلي أفكار (ديوي) حول الخبرات والمناهج المتكاملة Integrated Curriculum التي كانت سائدة آنذاك، والتي اتهمت في أعقاب "سبوتنك ١٩٥٧" بأنها خرجت معلمين ومتعلمين يفتقرون إلي التمكن من العلوم الأساسية.

وقد ترتب علي الأخذ بهذا النموذج تعميق الفواصل التنظيمية بين أقسام التربية بالجامعات الأمريكية والأقسام الأكاديمية الأخرى، علاوة علي الفواصل المعرفية المتمثلة في غياب التكامل والــبحوث البينــية، كمــا ترتب عليه توسيع الفجوة بين أساتذة التربية والممارسين في الميدان، وترسيخ الطبيعة الاستاتيكية للبني المؤسسية للإعداد.

وبالطــبع تركــزت الانــتقادات الموجهــة إلــي ذلــك النموذج علي ما يعيبه من تفكك Fragmentation ، وضــعف التماســك Lack of rigor، خاصــة فــيما يتعلق بالمساقات التربوية التطبيقية Methods courses نظرا لما تتعرض له من إهمال ، مقارنة بالمساقات ذات الخلفــيات المعرفية الراسخة كالتاريخ أو الكيمياء أو أية مادة تخصصية أخرى، بل وأعزت ذلك الضعف والتفكك إلي طبيعة البنية التنظيمية للجامعات الأمريكية آنذاك.

كمــا وجهت انتقادات إلي النموذج الأكاديمي تتعلق بضعف قابليته للتطبيق والممارسة من قبل المعلمين Impracticality ، نظرا لهشاشة ما يقدمه لهم من معارف مهنية تتعلق بالتدريس ، الأمر الذي أدي ، فيما بعد وفي ظل أزمات سياسية واقتصادية ضاغطة ، إلي إحياء حركة بحثية ذات خلفــية سلوكية تسعي إلي إرساء قاعدة معرفية وافية حول التدريس الفعال Knowledge base for Effective teaching ، بحيــث يمكن من خلالها بناء برامج علمية رصينة لإعداد المعلمين الذين يتسم أداؤهم بالفاعلية (Zeichner and Liston,1990:7).

فقــد حملــت حقــبة الثمانينيات من القرن الماضي بوادر أزمة جديدة من أزمات المنافسة السياســية ، ألقت بظلالها كالمعتاد علي النظم التعليمية وبرامج إعداد المعلمين في الغرب، تمثلت

في اتهامها بضعف الفاعلية مقارنة بالنظم الآسيوية ، وهو ما أظهرته بوضوح النتائج المتراجعة في المسابقات الدولية لتحصيل العلوم والرياضيات.

وقد تمخضت تلك الأزمة ، علاوة علي أزمات أخرى تتصل بقصور الموازنات الحكومية الموجهة للتعليم، عن إحياء مفهوم المحاسبية Accountability ، وتطبيق نمط الإدارة المرتكزة إلي المدرسة School Based Management ، في ظل معايير حاكمة للفاعلية في كافة عناصر العملية التعليمية (Bullck and Thomas,1996:17-19) ، بداية من برامج إعداد المعلمين، وانتهاء بالتقويم والاختبارات ، الأمر الذي أعطي دفعة قوية لبحوث التدريس الفعال التي كانت قد بدأت في السبعينيات لكي تواصل تطورها.

والفكرة المحورية التي قامت عليها حركة بحوث التدريس الفعال هي أن التدريس باعتباره مجالا من مجالات المعرفة الإنسانية ، يجب أن تحكمه قواعد علمية رصينة Rigid or Unambiguous ، وهو ما يمكن التوصل إليه من خلال رصد وقياس العلاقات الارتباطية بين المتغيرات المؤثرة في عمليتي التدريس والتعلم، ومن ثم الخروج بتعميمات.وقواعد مهنية فعالة يستند إليها برنامج الإعداد.

بيد أن مجموعة من القضايا الخلافية كانت بارزة منذ البداية : مثل الخلاف حول أنماط المعارف المطلوب إعداد المعلمين وفقا لها، وما بين تلك المعارف من علاقات وتصنيفات ، وحول الأطر المفاهيمية التي سيتم توظيف تلك المعارف في إطارها ، وكذلك حول المنهجيات التي اتبعت إمبريقيا (Empirically) في الميدان للحصول عليها واستخلاص التعميمات منها ، والأهم من ذلك ؛ الخلاف حول مشروعية وصف بعض المعارف دون البعض الآخر بأنه ضروري، أو جوهري ، أو أساسي ، وغيرها من الأحكام القيمية (Sharon,1991:1-2)

وقد ساد في نهاية السبعينيات نموذج من وضع (جاج Gage,1978) لخص فية بحوث التدريس الفعال في خطوتين (Process-Product Paradigm (Tow-step approach ، حيث تمثل بحوث التدريس وما ينتج عنها من قاعدة معرفية مهنية الخطوة الأولي، بينما تمثل الاستفادة من هذه القاعدة المعرفية في إعداد وتدريب المعلمين علي التدريس الخطوة الثانية.. ، وبالفعل كان لهذا النموذج أثره الكبير في مساندة حركة إعداد المعلمين علي أساس الكفايات Competency Based Teacher Education Movement والتي استمرت سائدة في الولايات المتحدة طوال السبعينيات والثمانينيات (Tom,1997:72-73).

وتجـدر الإشارة إلي أن المهتمين ببحوث الفاعلية كانوا حريصين علي تطوير بحوثهم ، ومحاولة تدارك الأخطاء الناجمة عن ضيق النظرة إلي العلاقة بين القاعدة المعرفية المستمدة من تلك البحوث وفاعلية التدريس وجودة مخرجات التعلم، ولعل في كتابات (Shulman,1987) حول أهمية أخذ العوامل السياقية والاجتماعية المؤثرة علي التدريس في الاعتبار، وكتابات (Good,1990) حول ضرورة النظر إلي التدريس باعتباره نشاطا معقدا يصعب إحصاؤه وقياسه بالأساليب الإمبريقية ، وكذلك في كتابات إليوت (Elliott,E,1996:57-58.) الذي اهتم بدراسة العلاقة بين مفاهيم هامة طرحتها البحوث المتقدمة في الفاعلية ، مثل التعلم الحقيقي Authentic learning ، والتقييم المستند إلي الأداء Performance Based ، وبين تصميم برامج إعداد المعلم .. لعل في تلك الكتابات ما يوضح ذلك الحرص علي مواصلة التطوير .

ومع أن أصحاب حركة فاعلية التدريس قد زادوا من اهتمامهم في أواخر الثمانينيات والنصف الأول من التسعينيات بدراسة العوامل المعرفية والاجتماعية المؤثرة علي التدريس، وبالرغم من استعمال مجلس اعتماد البرامج NCATE لمصطلح القاعدة المعرفية للدلالة علي معني أوسع يتصل بمعايير الإعداد المهني للمعلمين Professional Education (NCATE,1995) ، فقد استمرت تلك الحركة ونماذجها مثيرة للجدل والنقد، نظرا لما يراه النقاد في معاييرها من اختزال لمفهوم التعلم ، وإغفال للعمليات الوسيطة التي تقع ما بين عمليتي التدريس والتعلم Mediating processes ، و إخفاء للجوانب المعيارية والقيمية في صناعة منهج الإعداد Masking the normative aspect of curriculum making لصالح الجوانب التقنية والقياسية (Tom,1997:73-74)

وإذا عدنا إلي العلاقة بين النموذج والبنية المؤسسية ، لوجدنا أن أزمة الفاعلية كانت في الأصل أزمة نظم ، وإن تحولت في النهاية إلي أزمة نماذج ، بل يمكن القول بأنها تحولت إلي مقدمة لاختفاء النماذج وغيابها عن عمليات الإعداد ، أما البنية التنظيمية لمؤسسات الإعداد فقد أظهرت ، في ضوء ازدهار بحوث الفاعلية ، ميلا إلي الانفتاح علي كل من المدارس من جانب، وعلي المنظمات المهنية والأهلية من جانب آخر، وتراجعت النزعة الأكاديمية الاستعلائية عن تلك المؤسسات إلي حد كبير، وذلك بسبب حرصها علي إبقائهما (المدارس والمنظمات المهنية) مصدرين دائمين لاشتقاق واستخلاص تلك المعارف من خلال البحوث الإمبريقية.

وقـد شهدت العقود الأخيرة من القرن العشرين ضمن ما شهدت، تناميا للاتجاه نحو التعلم الذاتي والتعلم المستمر مدي الحياة، ومن ثم بدأ يطرأ علي الأدوار المعرفية للمعلمين تحول نوعي هـام، مـن القـيام بدور الوسيط بين المعرفة والمتعلمين، إلي القيام بدور الميسر Facilitator لحصـولهم علـي المعرفة .. وهي انعكاسات لخصائص مجتمع ما بعد الصناعة، وظهور مفهوم رأس المـال المعرفـي، والـتحول من الإنتاج الضخم Mass production إلي الإنتاج كثيف المعرفة Intensive knowledge production ، مما فرض علي المعلم أدوارا وأخلاقيات غير تقليدية لم تكن مطروحة علي ساحة إعداد المعلم بقوة من قبل (Hargraves,1996:5-6) .

وقـد تـرافق مع تصاعد الدعوة إلي التعلم الذاتي ظهور دعاوى أخري ترى أن مسؤولية التعلـيم باتـت أكـبر من أن تترك لرجال التعليم وحدهم، مما ساعد علي تراجع كثير من النظم الحكومـية عـن التزامها بالتكفل التام بإدارة وتمويل التعليم، تاركة المجال تدريجيا لأكبر إسهام ممكن من منظمات المجتمع الأهلي والقطاع الخاص في تحمل ذلك العبء ، في إطار ما تتعرض له فكرة الدولة وأدوارها الراعية من تقلص علي أعتاب الألفية الجديدة .

وقـد انعكسـت تلك التغيرات في طبيعة أدوار المعلم انعكاسا واضحا علي بنية وتنظيم مؤسسات الإعداد في الغرب- علي تنوع ما تستند إليه من أطر فكرية – فقد أظهرت تلك البني انفتاحا علي المجتمع الكبير بتنظيماته الأهلية والمهنية ، وظهرت مفاهيم جديدة في مجال الإعداد تؤكـد ذلـك الانفـتاح مثل : الشراكة المجتمعية Partnership ، والتحالفات المجتمعية /المهنية Coalitions ، ومـدارس التنمية المهنية Professional development schools ، ومراكز البحوث المشتركة بين مؤسسات الإعداد وبين الممارسين..وغيرها .

وقـد تجلـي ذلك في كتابات جودلاد (Goodlad,1990-1994) حول ضرورة التجديد المنظمـي Organizational innovation لمؤسسات إعداد المعلمين ، من أجل تأطير العلاقة التعاونـية بين أساتذة التربية والممارسين في الميدان تأطيرا مؤسسيا، مرتكزا علي مفهوم طرحه (كونانت) في الستينيات هو مفهوم الأستاذية الإكلينيكية Clinical Professorship ، ومفهوم تم طـرحه فـي الثلاثينـيات هـو مفهـوم الإعـداد التعاوني المستند إلي الدور Role-Based Programmatic collaboration ، وكانت تقارير مجموعة هولمز Holmes Group حول مـدارس التنمـية المهنية ، وما رسخته من مفاهيم تتعلق بالشراكة المجتمعية في التعليم ، عاملا مساعدا علي تبلور نموذج جديد هو النموذج التعاوني Collaborative Paradigm.

وبـرغم ما وجه إلي كتابات (جودلاد) من انتقادات، دارت جميعها حول مفهوم " مركز البداجوجـيا Center of Pedagogy" ، الذي تتحول مؤسسات إعداد المعلم بموجبه إلي مراكز ميدانـية للإعداد المنخرط في الممارسة ، والذي اعترف هو نفسه بأنه لم يستطع توضيح أبعاده وإمكانـية تطبـيقه بصورة كافية، فقد أسهم هذا النموذج بإيجابية في إحداث نقلة نوعية في فكر الإعـداد ، تجلـت بوضـوح في المفاهيم الجديدة التي أضيفت إلي معايير اعتماد البرامج، وفي الانفتاحية التي طرأت علي البني التنظيمية لمؤسسات الإعداد بعد ذلك.

و علـي الـتوازي مـع هذا الزخم ، كان الاتجاه الاجتماعي حاضرا باستمرار في مجال التنظـير لإعداد المعلم ، متمثلا أفكار النقديين والبنيويين حول دور التعليم في إعادة إنتاج الواقع الاجتماعـي ، وحول الأبعاد السياسية لمهنة التعليم ، و أهمية الوعي الذاتي بالنسبة للمعلم ، وهو الاتجـاه الـذي بلـوره (ليسـتون و زيكـنر ، ١٩٩١) في كتابهما " إعداد المعلم والملابسات الاجتماعـية للـتمدرس" ، حيـث قامـا بطـرح " نمـوذج إعادة البناء الاجتماعي " Social Reconstruction Paradigm ، الذي أكد علي كون التمدرس Schooling ، و إعداد المعلم يمـثلان حجرى زاوية في الاتجاه نحو تحقيق العدالة الاجتماعية، حيث يعد المعلمون لكي يمتلك كـل مـنهم رؤية واضحة لماهية التدريس ، ويمتلك قدرة علي تأمل أثر الممارسات المهنية علي أطـراف الحـياة المدرسـية ، وخاصـة مـا يشوبها من مظاهر عدم المساواة (Liston and Zeichner,1991:26)

ويمكـن تلمـس الكثير من التطابق بين أفكار (لستون و زيكنر) في هذا الكتاب وأفكار (هارجريفـز Hargreaves, 1994) حـول الجوانب الاجتماعية والسياسية المؤثرة في النمو المهني للمعلم ، و كذلك أفكار ريتشاردسون (Richardson,1997)حول التدريس البنائي وإعداد المعلـم Teaching and Teacher Education Constructivist ، باعتبار أن التدريس في حد ذاته عملية تعلم أكثر منها عملية تعليم..

بيد أن أصحاب ذلك الاتجاه لم يقدموا بعد توضيحا كافيا حول طبيعة البرامج التي يمكن أن تحقق تلك الأفكار ، كما لم يقدموا تصورات قابلة للتطبيق حول البني التي يمكن أن تضطلع بتلك المهمة علي ما لها من خطورة.

وأخـيرا ، يمكن أن نستخلص من العرض السابق أن ما حدث خلال المائة عام الماضية من إصلاحات في مجال إعداد المعلم ، لم يكن موجها من داخل السياق التعليمي ، بقدر ما كان

موجهـا مـن خارجـه، وأن أغلـب ما حدث من إصلاحات كان استجابة لأزمات سياسية أو اقتصادية، أكثر مما كان استجابة لأزمات بداجوجية أو حوارات فكرية.

أما النماذج النظرية الظهيرة لتلك الإصلاحات ، فإنه يصعب القول بأن ازدهار بعضها ، أو أفول البعض الآخر كان ناشئا – فقط– عن انتقادات موضوعية ، بقدر ما كان متأثرا –أيضا– بعوامـل تتصـل ببنـية المجتمع العلمي والمهني ، وما بين جماعاته مما يدخل في باب اجتماع المعرفة من علاقات.

كمـا يمكن القول بأن كلا من النموذج والبنية التنظيمية كانا مستجيبين معا للتغير ، أكثر ممـا كانا متفاعلين مع بعضهما البعض تفاعلا جدليا : فالأصل أن يوجه النموذج البنية ، ثم ما تلبـث البنـية أن توجـه الـنموذج من خلال الدروس المستفادة من التطبيق.. في علاقة جدلية تراكمية، وهو ما يخالف الواقع الكائن إلي حد بعيد.

"التخطيط الاستراتيجي "، هل يصلح مدخلا لإعادة الهيكلة ؟

من بين ما أفرزته حقبة التسعينيات ، ذلك الاتجاه المتنامي نحو تفكيك البني المعقدة للنظم التعليمـية علي مستوى التخطيط الاستراتيجي ، بحيث تتعرض وحداتها البنائية الصغيرة لعوامل التغير بشكل مستقل

وكـون التخطيط الاستراتيجي يكامل بين بنية المؤسسة وما تنفذه من برامج الإعداد ، في سعيهما معا نحو الاستجابة للتغير من منطلق المبادرة Initiative وليس من منطلق رد الفعل، جعـل من التخطيط مدخلا مناسبا ، في نظر البعض ، إلي إعادة تصميم عمليات إعداد المعلم ، وإلي منح مؤسسات الإعداد فرصة للإبداع والتحرر من القوالب الشاملة.

وقـد تضـمنت الأطـر المطروحة مؤخرا لاعتماد برامج إعداد المعلمين معايير خاصة بالتخطـيط الاسـتراتيجي ، منها أن تمتلك مؤسسة الإعداد رؤية Vision ورسالة Mission وإطارا مفاهيميا Conceptual Framework ، بحيث تعكس الطموحات والقيم والمعايير التي يعتقد فيها أعضاؤها ، والتي تحكم أداء المنظمة وتوجهه في المدى الاستراتيجي.

فهـل تمـثل عملية التخطيط الاستراتيجي مدخلا من مداخل عملية إعادة الهيكلة ؟ وهل يمكـن لعناصـر الخطة الاستراتيجية التي يشارك في صياغتها أفراد المنظمة ، أن تكون بديلا تعويضيا عن النموذج النظري ، و أن تؤدي ما يؤديه من وظائف معيارية وإرشادية ؟

لأول وهلة قد تبدو هذه المقارنة مجحفة للنماذج النظرية ، أو الإرشادية المعيارية بتعبير كـــون (Khun)في كتابه الشهير " بنية الثورات العلمية "، إذ تبدو الرؤية Vision ، أو الإطار المفاهيمـــي ، أصغر بكثير من أن تكون مكافئة للنموذج الإرشادي المعياري Paradigm ، بيد أن تحلـــيل (كـــون) للمفهـــوم يمكن أن يقرب المسافة بينهما إلي حد ما مع الفارق : (كون ، ١٩٩٢ : ٢٤٣-٢٧١)

- فالـــنماذج الـــنظرية عـــنده بمثابة تعبير عن القواسم المشتركة بين أعضاء الجماعة العلمية (الفكرية)، وهي قواسم ناشئة عن تشابه في ظروف النشأة والتكوين، وفي مجالات الاهتمام.. بحيث يكاد أعضاء الجماعة العلمية الواحدة يفكرون انطلاقا من قيم ومعايير واحدة ، وإن لم يدركوا ذلك بشكل مباشر ، أو كانت بينهم مشكلات ناشئة عن اختلاف التخصص الدقيق، أو بسبب المنافسة

- وهـــي أيضـــا تعبـــير عن الالتزامات المشتركة لهؤلاء الأعضاء تجاه "قوالب مبحثية معينة Disciplinary Matrix " ، أو مـــا يمكـــن أن يمـــثل مصفوفة من النظم المعرفية المتعلقة بنوعية معينة من الظواهر.

- كمـــا أنها ، النماذج الإرشادية، تعبير عن الأمثلة المشتركة وأنماط التعلم التي اكتسبوها من خـــلال بحوثهم، والتي غالبا ما تكون أنماطا قياسية (إيجاد حلول لمشكلات قياسا علي نمط من التفكير أدي إلي إيجاد حلول لمشكلات أخرى سابقة) ، وإن لم تخلُ من ممارسة المعرفة الضمنية والحدس Intuition أحيانا.

ومع تسليمنا بكون ما تحدثت عنه الأدبيات من اتجاهات إصلاحية في برامج إعداد المعلم Traditions Reform in Teacher Education ، قـــد لا يرقـــي إلي مستوى المعني الدقيق للـــنماذج النظرية ، و مع إيماننا بأنها امتدادات وتداعيات لما ورد في النماذج الكلاسيكية الأولى مـــن أفكار حول الطبيعة الإنسانية ، وطبيعة المعرفة وبنية المجتمع..، فإن ما نتحدث عنه هنا بشأن صياغة الرؤية الاستراتيجية لمؤسسة الإعداد هو أقرب ما يكون إلي تبني نموذج إرشادي (معياري) صغير Micro Paradigm .

ولعـــل فـــي تســـمية الـــرؤية ، فـــي أدبـــيات التخطيط، بـــ" الخطة المعيارية للمنظمة Normative Plan " (Giles,1997: 26) ما يوضح الفكرة أكثر ، فالرؤية عندئذ هي تعبير عـــن القـــيم والمعايـــير المشتركة التي يؤمن بها وينطلق منها أفراد المنظمة ، وهي تعبير عن التزاماتهم المشتركة، وعما يجمع بينهم من أنماط متشابهة في التفكير والتعلم .

بـيد أن شـرطا هامـا ينبغي أن يتحقق في الرؤية ، وكذلك في الرسالة ، وفي الإطار المفاهيمـي ، ألا وهـو الاتساق الداخلي بين عناصرها ، إذ لا يمكن أن تصبح من القوة بحيث تستطيع العبور بالمنظمة وسط بحر مائج من التغيرات ، دون أن تكون طائفة القيم التي تتكون مـنها مـتآلفة ومسـتقاة من اتجاه فكري واحد ، أو علي الأقل ، دون أن تعاني من تناقض بين عناصرها المعيارية .

وهـذه النقطة الهامة المتعلقة بالاتساق الفكري والقيمي ، تعيدنا مرة أخرى إلي مراجعة التصـنيف الـذي وضـعه (زيكـنر و ليستون Zeichner and Liston,1990:41:3-20) لاتجاهـات إعـداد المعلم في الولايات المتحدة ، إذ سوف نجد غضاضة في التوفيق بين بعض العناصر المنتقاة منها في إطار معياري واحد:

فقـد تضمن التصنيف أربع مجموعات رئيسية علي الأقل اندرجت تحتها نماذج الإصلاح فـي العقود الماضية هي: النماذج الأكاديمية Academic Paradigms التي تركز علي أهمية أن يعد المعلم بحيث يكون متعمقا في التخصص المعرفي الذي سيقوم بتدريسه ، وهي ذات نزعة تقلـيدية محافظـة، والنماذج النمائية Developmental Paradigms التي تربي المعلم علي تنمـية ذاته وتوجيهها مهنيا ، والنماذج المستهدفة لتحقيق الفاعلية Social Efficiency التي تركز علي إعداد المعلم وفقا لقاعدة معرفية رصينة حول " التدريس/ التعلم "، وهي ذات نزعة سـلوكية ، وأخيرا نماذج إعادة البناء الاجتماعي Social Reconstructionism التي تركز علـي تربـية المعلمين علي التفكير في ممارساتهم Reflection ، وفيما يترتب عليها من نتائج وآثـار اجتماعية ، موجهين في ذلك بالبحث والاستقصاء Inquiry ، وهي ذات نزعة نقدية / بنيوية تستهدف تحقيق العدالة الاجتماعية .

إذ أنه سيكون من الصعب عند إعادة التصميم أن تكون نقطة البداية هي مراجعة النماذج الإصـلاحية السـابقة بغية التوفيق بينها، لأن القضايا الخلافية Substantive Issues ستكون بـارزة عـندئذ بشدة ، ومن وجهة نظر فنية ، فإن لكل مدخل أو نموذج ما يميزه من عناصر مفتاحية لبناء منهج إعداد المعلم، فإذا تم التوفيق بينها بشكل مفتعل ، فسوف نحصل علي نموذج معيب Flawed ، لأنه يتضمن مجموعة من الافتراضات المسبقة الخافية Hidden Premises.

وفـي إطار حديثنا عن مفهوم إعادة التصميم Redesigning ، لابد ، أيضا ، من تأكيد اختلافنا مع توم (Tom.1997:70-71) حول النتيجة التي توصل إليها من تحليله لهذا المفهوم ،

في معرض تصنيفه لنماذج إعداد المعلم ، حيث صنف تلك النماذج إلي فئتين من حيث أسلوب إنشائها:

الأولي فئة النماذج المستنتجة by implication paradigms ، وهي التي يتم استنتاجها إمـا عـن شعار من شعارات التدريس Metaphor of Teaching ، مثل " التدريس من أجل الفهم " أو "التدريس بوصفه فعلا سياسيا"، أو "التدريس بوصفه عملية مستمرة لاتخاذ القرارات".. إلـخ ، وإما عن تصور لطبيعة التعلم داخل الفصل ، مثل : " التعلم بحل المشكلات"، أو " التعلم بالتلقيـن"، أو " الـتعلم الحقيقي"..، وإما عن قاعدة معرفية مستقاة من خلال الاستقصاء والبحث Inquiry حول التدريس الفعال وعلاقته بالتعلم.. وغيرها من المنطلقات والمقدمات Premises التـي يترتب عليها بالاستنتاج أن يكون برنامج إعداد المعلمين علي نحو معين، أي التي تتعامل مع برامج الإعداد بوصفها استنتاجات أو مستلزمات مترتبة علي الالتزام بمبادئ أولية.

بيـنما يخـتلف الأمـر مع **الفئة الثانية** من النماذج وهي فئة النماذج التي يتم تصميمها خصيصا وبشكل حر by designing حيث تتسم بقدر عال من الوعي Self-Conscious ، والقصدية Intentional and purpose full : أولا فيما تذهب إليه من إعادة اختبار للمداخل الراهـنة Deconstruction ، ثـم في إعادة بنائها من جديد Reconstruction من خلال إعادة التفكير Rethinking ، وإعادة الإبداع Recreation في ظل زخم كبير من المتغيرات وعدم الاتفاق Disagreement ، وعدم التسليم بكثير من الأمور .

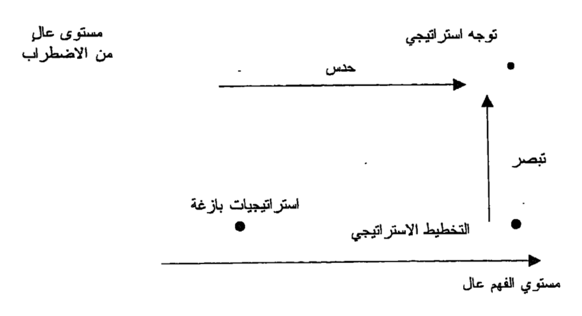
فقد استنتج (توم) من هذا التصنيف ، أن فئة النماذج القائمة علي استنتاج وإنشاء البرامج انطلاقا من مقدمات مسلم بها ، أقل تحررا ووعيا من تلك التي يتم تصميمها من خلال عمليتي : الـنقد ، وإعـادة البـناء .. وهي نتيجة غير منطقية ، إذ تحظى النماذج المستنتجة من مقدمات مبدئـية ، بقـدر عال من الأصالة Originality والاتساق المنطقي ، بخلاف ما يمكن أن تعاد صياغته من أفكار علي أنقاض أفكار أخرى سابقة ، حيث تبقى إمكانية الوقوع في خطأ التوفيق والانتقائـية قائمة ، إلا إذا توافر مستوي عال من الوعي الناقد ، علاوة علي كون هذه الفئة من "النماذج المصممة "By Designing Paradigms هي في الواقع بمثابة الفئة الفارغة Null-class ، التي لا وجود فعليا لأفرادها بتعبير المناطقة !!

ولكـن ثمـة خط آخر للتماس بين التخطيط الاستراتيجي ومفهوم إعادة التصميم كما طرحه (توم) ، يتمثل في تشابه الخطوة الخاصة بإعادة البناء والإبداع Recreation مع مفهوم

" تخطيط النوايــا الاســتراتيجية Planning of Strategic Intents الذي طرحـــه بويزوت : (Boisot,1995:36-40)

فقـــي التحلـــيل الاستراتيجي لموقف المنظمة Strategic Analysis، وهي العملية التي تسبق التخطيط الاستراتيجيStrategic Planning ، يتم تصنيف العوامل والتحديات المستقبلية المفروضة علي المنظمة (فلسفة ، و بنية ، وأداء) ، إلي فئتين : الأولي هي فئة التحديات التي يمكــن للمــنظمة أن تتصــدى لها بقدراتها الراهنة، ، وهي التي يتم التخطيط في إطارها بشكل برنامجـــي إجرائـــي متوســـط وقصير المدى ، أما الفئة الثانية من التحديات ، فهي التي لا قبل للمنظمة (فلسفة ، وبنية ، وأداء) بقدراتها الراهنة علي مواجهتها ، والتي ينبغي أن تبدأ من الآن فـــي بناء قدرات استراتيجية جديدة للتصدي لها حين تصبح مؤثرة في المستقبل، وتعرف عملية التخطيط لبناء تلك القدرات الإضافية المستقبلية هذه بـــ تخطيط النوايا الاستراتيجية.

ويوضـــح (بويـــزوت) أن هذا المستوى من التخطيط يحتاج إلي توافر الخبرة والحدس ، خاصة إذا كان معدل التغير عاليا ، ومستوى وضوح وفهم ذلك التغير عاليا أيضا (انظر الشكل رقم ٣) .



شكل رقم (٣)

تصور (بويزوت) لمفهوم التوجه الاستراتيجي

وهناك تشابه كبير بين هذه العملية ، وعملية إعادة التصميم : إذ أن إعادة تصميم برنامج لإعـــداد المعلميـــن في ظل مستويات عالية من الاضطراب والتغير ، هى في حقيقتها لون من ألـــوان التخطـــيط الاســـتراتيجي لبـــناء القدرات ، يستند إلي استشراف دقيق لمقتضيات التغيير ومساراته المتوقعة، والعمل علي الاستعداد لها .

وبوجـــه عـــام ، يمكـــن القـــول بأن اعتماد التخطيط الاستراتيجي مدخـــلا لإعادة هيكلة مؤسسات إعداد المعلـــم وتطوير برامج الإعداد بهـــا ، لما يحققه من توجيه تكاملي بين كل من البنية والنموذج نحو مواجهة التغـــير ، يعد أمرا مشروعا في ظـــل المتغيرات الراهنة ، طالما توافـــرت شـــروط مـــن أهمهـــا النقـــد الموضوعي ، والاتساق الفكري بعيـــدا عن الانتقائية والتوفيـــق .

هل نعلن نهاية النماذج النظرية لإعداد المعلم في الألفية الثالثة ؟

لا شـــك أن الإجابـــة التـــي نعـــتقد في صحتها هي النفي ، وربما كان الأمر شبيها بفكرة (فوكويامـــا) حـــول "نهاية التاريخ" : إذ لا يمكن التعويل علي مؤشر واحد هو شيوع البرامج المبنـــية وفقا لمعايير معتمدة Standards Based Teacher Education ، لكي نقطع بنهاية عصـــر النماذج النظرية . حتى وإن تمت الاستعاضة عنها ، علي مستوى التخطيط المؤسسي ، بصياغة الرؤى الاستراتيجية والأطر المفاهيمية .

ومـــع كون الاقتراح الذي ساقه (توم Tom,1997:97-98) باستبدال النماذج بمجموعة مـــن المبادئ العامة غير الملزمة حرفيا Principles ، يمثل في رأيه مخرجا من مأزق النماذج المستنتجة أو المشتقة من مقولات أولية ، إلا أن المتأمل لتلك المبادئ ، يجدها ذات طبيعة تقنية محـــايدة ، لا تساعد علي حسم القضايا الجوهرية المتعلقة بالتوجه الفلسفي والاجتماعي لبرنامج الإعداد ، علاوة علي أنها لم تتعد كونها قائمة مختصرة ومكثفة من المعايير.

و ما لا يمكن إنكاره في الوقت الراهن : أن استقراء معطيات الواقع يدل بشكل جلي علي تنامـــي الاتجاه نحو وضع قوائم بالمبادئ الحاكمة لتصميم البرامج ، وترك الحرية لكل مؤسسة لكـــي تبدع نموذجها المعياري الصغير ممثلا في رؤيتها الاستراتيجية وإطارها المفاهيمي ، كما يدل علي اختفاء الفردية في وضع واقتراح النماذج والإصلاحات ، وحلول الجماعية والمؤسسية بدلا منها (Lynch,1997) .

وأخـــيرا ، فـــإن الإعداد للتعامل مع التغير ، وما يتوقع أن يفرضه من تعديل علي أدوار المعلمين ، وعلي الأوزان النسبية لتلك الأدوار ، ليدفع بنا نحو التأكيد علي استمرار الحاجة إلي بقاء " النماذج النظرية" وعدم التسليم بإمكانية اختفائها :

فكمـــا أن تغيرا جذريا يتوقع حدوثه بالنسبة للأدوار المعرفية ، بحيث يمكن أن تتقلص إلي أدنـــي حد ، في ظل التقدم الهائل في تقنيات المعلومات والاتصال ، الأمر الذي ربما يؤدي إلي تحقـق نـــبوءة (إيفـــان إليتش Illich) حول مجتمعات بلا مدارس ، لا من باب نقد الوظيفة الاجتماعـــية والمعرفـــية للمدرســـة ، ولكن من باب عدم الحاجة إلي وجودها الفيزيقي في ظل المؤسســـات التعليمـــية الافتراضية Visual التي تتيحها ثورة الإنفوميديا (Koelsh,1995) Infomedia Revolution.. فـــإن تغـــيرا آخـــر أكثر عمقا وخطورة يتوقع أن يطرأ علي الأدوار الـــتربوية ، والأخلاقـــية مـــنها بوجـــه خاص ، إذ يصبح التحدي الأكبر هو أن هؤلاء المعلميـــن ســـوف يمارسون مهنة أخلاقية في سياق من عدم الثبات الأخلاقي ، وسوف يطالبون بإدارة التغير ، وهو ما يقطع بضرورة أن يتسلحوا بالوعي الاجتماعي والأخلاقي في ظل نماذج نظرية تنطلق من هذه الرؤية.(Hargreaves,1994:11,21-22).

مبادئ ومرتكزات هامة لبناء الخطة المقترحة :

مما سبق ، يمكن استخلاص مجموعة من المبادئ الهامة ، والتي يمكن الارتكاز إليها عند بـــناء خطـــة مقـــترحة لإعادة هيكلة كليات التربية وتطوير برامج إعداد المعلمين بها ، لعل من أهمها:

١. جدلـــية وعضوية العلاقة بين فلسفة إعداد المعلم والهيكل التنظيمي لمؤسسة الإعداد ، سواء تمثلـــت تلـــك الفلســـفة في شكل نموذج نظري مشتق من فكرة معينة أو سمة رئيسية By Implication Paradigm ، أو كـــان نموذجـــا مصمما بشكل مستقل By Designing Paradigm ، أو كانـــت متمثلة في رؤية استراتيجية ورسالة وإطار مفاهيمي ، بمعنى أنه لا يجـــوز الـــتعامل مع قضية إعادة هيكلة كليات التربية بمعزل عن قضية فلسفة الإعداد ، فالبنية تعكس النموذج وتجسد ما يتضمنه من أفكار ، وليس العكس.

٢. أهمـــية الاستجابة للتغيير بما لا يخل بالنموذج وثوابته ومفاهيمه ، إذ يؤدي تسارع معدلات التغـــير غالـــبا إلـــى استحداث عناصر جديدة ، أو نتوءات ، على البنية ، بشكل قد يبدو "ســـرطانيا" أحـــيانا ، ممـــا يؤدي إلى تماهي ملامح النموذج النظري وضياع ثوابت فلسفة

الإعـــداد ، وهـــو مـــا يمكن تلمسه بوضوح في عشرات المراكز والوحدات ذات الطابع الخـــاص التي تحفل بها البنى التنظيمية لكليات التربية ، والتي قد لا تتناغم أهدافها وأساليب تحقيقها لتلك الأهداف مع الفلسفة (أو شبه الفلسفة) المعلنة للكلية الأم.

٣. خصوصية النموذج لكل مؤسسة إعداد يضمن مرونة الاستجابة للتغيير وإدارته ، فمن غير المقبول أن تستجيب مؤسسات إعداد المعلم في مصر ، بشكل جماعي ككيان ضخم ، مع ما يمـــيز كل إقليم جغرافي أو بيئي من خصوصيات ، الأمر الذي يتنافى مع أصول التخطيط الاســـتراتيجي ، حيـــث تصوغ كل منظمة رؤيتها الاستراتيجية وفقا لما يسفر عنه التحليل الاســـتراتيجي مـــن كشـــف لنقاط القوة والضعف في أنساقها الداخلية ، والفرص السانحة والتهديدات المحدقة بها من أنساقها الخارجية.

٤. أهمـــية التهيـــئة الذهنـــية وحشد التأييد من قبل أعضاء مؤسسة الإعداد للنموذج أو الرؤية الاستراتيجية المتبناة ، وتجنب الإصلاحات الفوقية Top-Down ، بما يضمن جودة الأداء وخلـــوه من الأخطاء الناشئة عن نقص المعلومات أو عدم التحمس وانعدام الإحساس بملكية تجربة الإصلاح .

٥. أهمية الوعي بمعوقات التطوير ، والتركيز على مواجهتها أولا ، وهو ما يتمثل في تعارض المصالح الفردية أو الفئوية ، والبنى غير الرسمية المقاومة للتغيير داخل المنظمة .

خطة إجرائية مقترحة لإعادة الهيكلة في كليات التربية

خلفية المشروع Background :

شـــهدت حقـــبة التســـعينيات ضـــمن ما شهدت من مظاهر التغير على الأصعدة السياسية والاقتصـــادية .. تغيرا في النماذج النظرية التي توجه الممارسات التربوية والتعليمية ، ومن ذلك ما طرأ من تحول في مجال إعداد المعلمين ، من الإعداد من أجل التدريس ، إلى الإعداد من أجل الـــتعلم Shifting The Paradigm From Teaching To Learning ، الأمـــر الذي استلزم التخلي عن مبدأ ساد لعقدين تقريبا من الزمن وهو الإعداد على أساس الكفايات Competencies Based Teacher Education ـــ والأخـــذ بمبدأ الإعداد وفقا للمعايير Standards Based Teacher Education .

ولطالما كانت العلاقة بين الوظيفة وبين البنية التنظيمية للمنظمة علاقة جدلية ، وهذا ما رسخته الخبرة التاريخية لمؤسسات إعداد المعلم في السياق الغربي ، حيث اتسمت بنية تلك المؤسسات دائما بالمرونة في تعبيرها عن الوظائف المنوط بها تأديتها مع كل تحول . بينما ظلت البنى التنظيمية لمؤسسات الإعداد في مصر ثابتة لحقب زمنية طويلة برغم دواعي ومبررات التغيير التي اعترت وظائفها طوال تلك الفترة .

ويعتبر إعداد المعلم وفقا للمعايير Standards Based Teacher Education ضرورة تفرضها طبيعة الظرف الراهن ، حيث تزداد المنافسة بين النظم التعليمية من أجل تحسين مخرجاتها ، الأمر الذي يستلزم دقة التقييم وشموليته لكافة عناصر المنظومة التعليمية ، ومنها بالطبع منظومة إعداد المعلم .

ويحفل المجال بالعديد من الهيئات والمنظمات الحكومية والمهنية المهتمة بوضع معايير إعداد المعلمين وتنميتهم مهنيا ، كما يحفل بالعديد من النظم العالمية والإقليمية والوطنية لاعتماد برامج إعداد المعلمين وفقا لمعايير محددة .

وفي إطار الجهود الرامية إلى تطوير إعداد المعلم المصري من خلال المشروع القومي لتطوير كليات التربية ، يأتي هذا المشروع لكي يمهد لإرساء ثقافة المعايير المهنية بين المهتمين والمنخرطين في نظم وبرامج إعداد المعلمين ، ويطرح مفاهيم ومقولات تحتاج إلى الكثير من التحليل والتكييف مع السياق المصري ، تطلعا إلى معايير وطنية مصرية للتعليم وإعداد المعلم .

وتتلخص الفكرة المحورية لعملية إعادة الهيكلة في اعتماد التخطيط الاستراتيجي مدخلا للتطوير نظرا لما يحققه من تكامل بين الإطار الفلسفي للإعداد والبنية المؤسسية المنوط بها ذلك الإعداد ، وذلك من خلال رؤية الكلية ورسالتها وإطارها المفاهيمي ، كما تتلخص في التحرر من المسميات والتقسيمات الكائنة حاليا سواء للمقررات أو للأقسام العلمية التي تطرحها ، وإعادة صياغتها من جديد بناء على التقسيم الموضوعي الذي يفرضه الالتزام بالمعايير المهنية المعتمدة من قبل المنظمات العالمية المختصة باعتماد برامج إعداد المعلمين في التخصصات المختلفة ، وعلى ما ينبثق عن تلك المعايير ويترجمها من مخرجات للتعلم ، بمعنى أن تصبح البنية انعكاسا للوظيفة، وليس العكس .

التوجه الاستراتيجي للمشروع Strategic Intent :

تتجه السياسات التعليمية في مصر نحو تبني معايير معتمدة للتعليم في كافة مراحله وجوانبه ، ولا تستثنى من ذلك نظم وبرامج إعداد المعلمين ، الأمر الذي يستلزم إجراء تعديلات

هامة على كل من الوظيفة والبنية لمؤسسات الإعداد ، كما يستلزم قبل ذلك إجراء تعديلات هامة على الذهنية Mentality التي تقف وراء تنظيم مؤسسات الإعداد وهيكلتها .

من هنا فإن مشروع إعادة الهيكلة في كليات التربية يستهدف ، إضافة إلى أهدافه المباشرة المعلنة ترسيخ فكرة المرونة في استجابة البنية التنظيمية لدواعي التغيير كلما كان ضروريا ، كما يستهدف توسيع هامش الحركة واتخاذ القرار للوحدات البنائية للكلية لدى تفاعلها مع السياق التربوي والمجتمعي المحيط ، علاوة على تأكيد مبدأ وحدة المعرفة المهنية وتكاملها في عملية إعداد المعلم .

وفي ظل معدل متسارع للتغير ، يصبح لزاما على أية منظمة تعليمية أن تبني لدى أعضائها قدرات من نوع خاص ، كالقدرة على التعلم الدائم ، والقدرة على تقبل التغيير والتكيف معه ، بل وإدارته أيضا . بمعنى جعل كليات التربية منظمات متعلمة Learning Organizations، حيث يتيح المشروع من خلال ما يتضمنه من خطوات ومراحل ومهام متعددة فرصة مناسبة للتعلم والنمو المهني لكافة المشاركين من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والمتعاونين معهم من خارج الكليات .

الهدف الرئيسي للمشروع Overall Objective :

تطوير بنية كليات التربية وبرامج إعداد المعلمين بها بما يتوافق مع المعايير المعتمدة لإعداد المعلم ، ويلبي متطلبات تطوير التعلم في مصر .

الأهداف الفرعية Specific Objectives :

يتطلب تحقيق الهدف الرئيسي للمشروع تحقيق الأهداف الفرعية التالية :

١. تهيئة أعضاء هيئات التدريس والقيادات الأكاديمية لفكرة تطوير البنية التنظيمية وإعادة هيكلة الأقسام العلمية بالكلية ، وحشد تأييدهم لها .

٢. توفير المصادر اللازمة من الكتب والمراجع والدوريات وإصدارات المعايير ، والعمل على ترجمتها أو تلخيصها وإتاحتها لكافة المشاركين في التطوير ، و.تنظيم آلية مناسبة لتوثيق جهود التطوير .

٣. تطوير الخطة الاستراتيجية للكلية متضمنة الرؤية الاستراتيجية الجديدة لها ورسالتها وإطارها المفاهيمي الحاكم لبرامج الإعداد.

٤. تعيين المعايير المهنية الحاكمة لبرامج الإعداد ومخرجات التعلم المستهدفة منها .

٥. تعيين مخرجات التعلم للبرامج وتعيين الأوزان النسبية لمكوناتها التخصصية والمهنية والثقافية .

٦. ترجمة الأوزان النسبية لمجموعات المخرجات إلى خطط دراسية وتعيين مسميات المساقات المتضمنة بها من خلال عمليات تسكين المخرجات Outcomes Mapping

٧. تعيين الهياكل والبنى الأكاديمية (الأقسام العلمية والوحدات) وفقا للتصنيف الموضوعي للمساقات وأوزانها النسبية ، وتحديد مهامها وأهدافها ، وما بينها من علاقات أكاديمية وإدارية .

المدى الزمني المتوقع للمشروع :

يتوقع أن يتم الانتهاء من تحقيق الأهداف السابقة في غضون أربعة وعشرين شهرا من بداية التنفيذ .

الكوادر البشرية اللازمة والخبراء المتعاونون :

- أعضاء الفريق المركزي للتطوير Improvement Cadre
- أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بكلية التربية
- أعضاء هيئة التدريس من كليات الجامعة
- ممثلون لوزارة التربية والتعليم
- خبراء من الدول العربية والأجنبية
- خبراء ممثلون للميدان

الدعم التنظيمي اللازم Logistic Support :

يتطلب المشروع توافر واتخاذ مجموعة من التدابير والإجراءات التنظيمية الكفيلة بدعم جهود التطوير واستمرارها ، لعل من أهمها :

١. استصدار قرارات إدارية على مستويات جامعية متعددة (أقسام – كليات – نواب – رئيس الجامعة) بتشكيل لجان التطوير وتحديد مهامها ومسئولياتها ومكافآتها .

٢. استصدار قرارات إدارية على مستوى وزارة التربية والتعليم والمديريات بانتداب بعض الخبراء لعضوية لجان التطوير .

٣. تنظيم جداول الدراسة بالكلية بما ييسر عمل أعضاء اللجان من أعضاء هيئة التدريس

٤. تحفيز المشاركين من أعضاء هيئة التدريس بالحوافز المادية (مكافآت مالية – مهام علمية بالخارج) ، والحوافز المعنوية (توثيق مشاركاتهم واحتسابها ضمن الأنشطة العلمية والمجتمعية التي تقدرها اللجان العلمية الدائمة للترقيات ..)

مراحل المشروع :

يتم تحقيق أهداف المشروع من خلال المراحل التنفيذية التالية ، مع إمكانية تعديل المدى الزمني أو أسلوب التنفيذ وفقا لظروف كل كلية:

أولا : مرحلة التحضير (أربعة أشهر من بداية التنفيذ)، وتشمل العمليات والإجراءات التالية :

١. استصدار القرارات الإدارية اللازمة لتشكيل اللجان وفرق العمل وتحديد مهامها والتوقيتات الزمنية المتاحة لها ، واتخاذ الإجراءات التي تكفل الدعم اللوجيستي للمشروع.

٢. إعداد وتحكيم المواد التدريبية وأوراق العمل المشار إليها في خطة المشروع ، وذلك إما بطرح مواصفاتها من خلال مسابقة بين الخبراء والمتخصصين من داخل الكلية أو الجامعة أو من خارج مصر، أو من خلال تكليف من تراه إدارة المشروع أهلا لهذه المهمة

٣. توفير المصادر اللازمة من الكتب والمراجع والدوريات وإصدارات المعايير ، والعمل على ترجمتها أو تلخيصها وإتاحتها لكافة المشاركين في التطوير ، و.تنظيم آلية مناسبة لتوثيق جهود التطوير .

٤. عقد مجموعة من الندوات وجلسات التهيئة Orientation لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية بالكلية ، تتضمن التعريف بفكرة التخطيط الاستراتيجي للكلية ووضع الرؤية والرسالة والإطار المفاهيمي ، وكذلك التعريف بمفهوم الإعداد وفق المعايير المهنية ، .. وغيرها من المفاهيم الجديدة المرتبطة بالتطوير، بهدف تعديل بعض أفكارهم وإرساء أفكار جديدة بدلا منها وحشد تأييدهم لها .

ثانيا : مرحلة تطوير الخطة الاستراتيجية: رؤية الكلية، ورسالتها، وإطارها المفاهيمي، (أربعة أشهر تالية لمرحلة التحضير) ، وتتضمن العمليات التالية :

١. التحليل الاستراتيجي لموقف الكلية لتعيين نقاط القوة والضعف في أنساقها الداخلية ، وكذا تعيين الفرص والتهديدات في الأنساق الخارجية المؤثرة عليها ، وذلك باستخدام كافة

الوسائل الممكنة مثل مؤشرات تقييم الأداء الفردي والنظمي ، وتحليل نتائج الامتحانات ، وإحصاءات تشغيل الخريجين ، واستطلاعات رأي الميدان .. وغيرها

٢. صياغة رؤية الكلية ، ورسالتها ، وإطارها المفاهيمي ، وتحديد التوجهات الاستراتيجية لها ، وذلك اعتمادا على نتائج التحليل الاستراتيجي، ومن خلال الجلسات وورش العمل المكثفة والدراسات التحليلية المقارنة لبعض الخطط الاستراتيجية لمؤسسات إعداد المعلم المعتمدة .

ثالثا : مرحلة تطوير خطط الدراسة (وتستمر عشرة أشهر تالية) وتتضمن العمليات التالية

١. تعيين وتبني قوائم بالمعايير المهنية الحاكمة لبرامج الإعداد كما اعتمدتها المنظمات والهيئات المتخصصة في اعتماد برامج الإعداد للتخصصات المختلفة ، وذلك من خلال الدراسات التحليلية لقوائم المعايير التي تعتمدها الروابط المهنية والاتحادات الدولية ومنظمات اعتماد برامج إعداد وتدريب المعلمين ، والعمل على استطلاع الميدان والخبراء حول ما يمكن تبنيه وتطبيقه منها في المراحل المبكرة ، ومن ثم وضع قائمة بالمعايير المعتمدة لكل برنامج من برامج إعداد المعلمين بالكلية.

٢. ترجمة المعايير المعتمدة للبرامج إلى مخرجات للتعلم Outcomes ، بحيث تكون قابلة للتنفيذ والتقييم إجرائيا ، ثم تحليل مخرجات التعلم المعتمدة وتصنيفها بالنسبة لكل برنامج وفقا للأوزان النسبية للمكونات (العامة أو الثقافية ، والتخصصية ، والتربوية المهنية) .

٣. ترجمة الأوزان النسبية لمجموعات المخرجات إلى خطط دراسية وتعيين مسميات المساقات المتضمنة بها ، وذلك من خلال عمليات تسكين المخرجات Outcomes Mapping ، حيث تندرج كل مجموعة من المخرجات المتجانسة تحت مسمى معين وفقا لموضوعها بما يمثل مساقا أو مقررا تدريسيا واضحا ، بغض النظر عما كان قائما من قبل من المساقات في الخطة القديمة .

رابعا : مرحلة إعادة هيكلة البنية الأكاديمية (وتستمر ستة أشهر تالية) وتتضمن :

١. ترجمة التصنيف الموضوعي للمساقات إلى مجالات معرفية متمايزة (يعبر كل مجال معرفي عن مجموعة متجانسة من المساقات) معبرا عن أوزانها النسبية بعدد الساعات ، و ذلك بغض النظر عن الوضع القائم حاليا .

٢. تعيين المهام الأكاديمية والإدارية اللازمة لتحقيق مخرجات التعلم لكل مجال معرفي ، ومن ثم تحديد الهوية الأكاديمية لكل قسم علمي .

٣. تحديد العلاقات التنظيمية بين الأقسام والوحدات الجديدة ، بما يتسق مع الإطار المفاهيمي للكلية وعناصره المختلفة .

مهام اللجان وفرق التطوير العاملة بالمشروع :

الفريق المركزي للتطوير :

يضم المجموعة المسئولة عن التخطيط ، ومتابعة التنفيذ ، والتنسيق بين باقي اللجان وفرق العمل ، وتقويم الإنجازات ، وإعداد التقرير النهائي عن المشروع .

لجنة المصادر والتوثيق :

تضم عناصر من قسم تكنولوجيا التعليم ، بالإضافة إلى عناصر من إدارة المكتبات ، ومهمتها توفير المصادر المعرفية اللازمة للتطوير بأنواعها وأشكالها ، وتنظيم عمليات تلخيص وترجمة وعرض المصادر الهامة وتداولها بين أعضاء فرق التطوير ، كما أنها المسئولة عن توثيق جهود التطوير أولا بأول .

لجنة التنمية المهنية :

تضم مجموعة من أعضاء هيئات التدريس ومعاونيهم بالإضافة إلى الخبراء المتعاونين معهم من خارج الكلية ، ومهمتها تحديد مخرجات التدريب المستهدفة من ورش العمل المحددة بخطة المشروع ، وتنظيم عمليات إعداد المواد التدريبية وتحكيمها ، كما تتولى تنظيم عمليات اختيار وتقييم المتدربين ، وكذا تنظيم اللقاءات التعريفية والندوات وحلقات النقاش .

فريق صياغة رؤية الكلية ورسالتها وإطارها المفاهيمي :

وتضم أعضاء الفريق المركزي للتطوير بالإضافة إلى بعض الخبراء المتعاونين من خارج الكلية ، وتتحدد مهام الفريق في : تنظيم عمليات التقويم الذاتي للأداء بالأقسام العلمية ووحدات الكلية ، والتحليل الاستراتيجي لموقف الكلية تمهيدا لصياغة رؤيتها الاستراتيجية ورسالتها ، كما يتولى الفريق تحليل النماذج النظرية والأطر المفاهيمية لإعداد المعلم في بعض التجارب العالمية الناجحة ، وتحديد الإطار المفاهيمي الحاكم لبرامج إعداد المعلم بالكلية .

فرق وضع المعايير المهنية لبرامج الإعداد :

وتضـم الخبراء المتخصصين في مجالات الإعداد ، من داخل الكلية و خارجها ، بما فيهم ممثلـي وزارة التربـية والتعلـيم والمـنظمات المهنية المعنية ، ومهمتها تحليل المعايير المهنية المعـتمدة مـن قـبل المنظمات العالمية والإقليمية والوطنية في المجالات المختلفة ، وتبني قوائم محددة من المعايير المهنية لكل برنامج .

فرق تسكين مخرجات التعلم بالبرامج وما يتضمنه كل منها من مساقات :

وتضـم الخـبراء المتخصصين في البرامج المختلفة للإعداد من داخل الكلية وخارجها ، ومهمـتها تـرجمة المعايـير المهنية المتبناة للبرامج إلى مخرجات للتعلم ، ومن ثم تسكينها على المساقات التي يتضمنها كل برنامج .

فرق تطوير خطط الدراسة :

وتضـم الخبراء المتخصصين في كل مجال ، ومهمتها ترجمة الأوزان النسبية للمكونات الثقافية والتخصصية والمهنية إلى خطط دراسية لكل برنامج من برامج الإعداد .

لجنة إعادة هيكلة الأقسام الأكاديمية :

وتضم القيادات الأكاديمية وأهل الخبرة المتخصصين ، ومهمتها تحديد المجالات المعرفية المحققة لمخرجات التعلم المعتمدة للمساقات ، وتحديد مسميات الأقسام العلمية المنوط بها تنفيذها ، ومهامها وواجباتها .

الجدول التنفيذي والبرنامج الزمني للمشروع :

توضح الجداول التالية تفصيل المهام المتعلقة بتحقيق الأهداف الفرعية التسعة للمشروع ، موضحا قرين كل منها آليات التنفيذ ، والإطار الزمني ، والمكلفين بالتنفيذ ، والموارد المطلوبة ، والموازنات التقديرية ، ومؤشرات الإنجاز الدالة على نجاح المهمة .

الهدف الفرعي الأول تهيئة أعضاء هيئات التدريس والقيادات الأكاديمية لفكرة تطوير البنية التنظيمية وإعادة هيكلة الأقسام العلمية بالكلية ، وحشد تأييدهم لها .

م	المهمة Task	آلية التنفيذ	الإطار الزمني	المكلفون بالتنفيذ	الموارد المطلوبة	الموازنة	مؤشرات الإنجاز
١	التعريف بالمشروع	• طباعة وتوزيع خطة التطوير على أعضاء هيئة التدريس • لقاءات تعريفية • حلقات لمناقشة اقتراحات الأعضاء	أربعة أسابيع	الفريق المركزي للتطوير	• قاعات مجهزة • شفافيات • ورق وطباعة • تصوير • ضيافة		تغذية راجعة ومقترحات من أعضاء هيئة التدريس
٢	التعريف بثقافة المعايير في مجال إعداد المعلم	• ترجمة نماذج من المعايير المهنية وطرحها للنقاش • لقاءات تعريفية بنظم اعتماد برامج إعداد المعلم	أربعة أسابيع على التوازي	الفريق المركزي للتطوير	• قاعات مجهزة • شفافيات • ورق وطباعة • تصوير • ضيافة		تغذية راجعة ومقترحات من أعضاء هيئة التدريس
٣	إجراء دراسات التقويم الذاتي على مستوى الأقسام العلمية والوحدات	• تطوير أدوات لتقييم الأداء • إجراء عمليات التقييم • تحليل النتائج وكتابة تقارير حول أوجه القوة وأوجه القصور وأهم المقترحات	ثمانية أسابيع	الأقسام العلمية والوحدات	• قاعات مجهزة • حاسب آلي • شفافيات • ورق وطباعة • تصوير • ضيافة		تقارير حول الأداء ومقترحات بشأن التطوير
٤	التعريف بالتخطيط الاستراتيجي لمؤسسات اعداد المعلم	• لقاءات تعريفية • ترجمة بعض الخطط الاستراتيجية لمؤسسات إعداد المعلم وطرحها للنقاش • جلسات لمناقشة المقترحات	أربعة أسابيع	الفريق المركزي + فريق صياغة رؤية الكلية ورسالتها	• قاعات مجهزة • حاسب آلي • شفافيات • ورق وطباعة • تصوير • ضيافة		تغذية راجعة ومقترحات من أعضاء

الهدف الفرعي الثاني توفير المصادر اللازمة من الكتب والمراجع والدوريات وإصدارات المعايير ، والعمل على ترجمتها أو تلخيصها وإتاحتها لكافة المشاركين في التطوير ، وتنظيم آلية مناسبة لتوثيق جهود التطوير

م	المهمة Task	آلية التنفيذ	الإطار الزمني	المكلفون بالتنفيذ	الموارد المطلوبة	الموازنة	مؤشرات الإنجاز
١	إنشاء غرفة للمصادر والتوثيق	• شراء الكتب والدوريات المرتبطة بمشروع التطوير • ترجمة وتلخيص وعرض المصادر الهامة • تنظيم عمليات تداول المصادر	مستمر	لجنة المصادر والتوثيق	• غرفة مجهزة • حاسب آلي • ورق وطباعة • تصوير		• إقبال أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في أعمال الترجمة والتلخيص • إقبال على الاستعارة
٢	تطوير مجلة داخلية للإعلام عن جهود التطوير ونشر الدراسات وبحوث الفعل الهادفة إلى تحسين الممارسات	• تشكيل هيئة التحرير • تكليف اللجان بتوثيق جهودها وتقديمها إلى المجلة	مستمر	لجنة المصادر والتوثيق			بحوث منشورة توثيق لجهود التطوير

الهدف الفرعي الثالث : تطوير الخطة الاستراتيجية للكلية متضمنة الرؤية الاستراتيجية الجديدة لها ورسالتها وإطارها المفاهيمي الحاكم لبرامج الإعداد.

م	المهمة Task	آلية التنفيذ	الإطار الزمني	المكلفون بالتنفيذ	الموارد المطلوبة	الموازنة	مؤشرات الإنجاز
١	التحليل الاستراتيجي لموقف الكلية (أوجه القوة ، الضعف ، فرص ، تهديدات) Strategic Analysis (WSOT)	• ورشة عمل" التخطيط الاستراتيجي للمنظمات التعليمية " • ورشة عمل "مؤشرات تقييم الأداء " • ورشة عمل " تحليل الأنساق الداخلية والخارجية للمنظمة "	ثمانية أسابيع	فريق صياغة رؤية الكلية ورسالتها وإطارها المفاهيمي	• قاعات مجهزة • حاسب آلي • شفافيات • ورق وطباعة • تصوير • ضيافة		تقرير حول الموقف الاستراتيجي للكلية
٢	صياغة رؤية الكلية ورسالتها وإطارها المفاهيمي Vision ,Mission and Conceptual framework	• ندوة " نماذج إعداد المعلم" • ورشة عمل " تحليل الأطر المفاهيمية " • ورشة عمل "صياغة رؤية الكلية ورسالتها وإطارها المفاهيمي " • حلقة نقاشية عامة	ثمانية أسابيع	فريق صياغة رؤية الكلية ورسالتها وإطارها المفاهيمي + مشاركة جميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية	• قاعات مجهزة • حاسب آلي • شفافيات • ورق وطباعة • تصوير • ضيافة		رؤية الكلية ورسالتها وإطارها المفاهيمي

الهدف الفرعي الرابع : تعيين المعايير المهنية الحاكمة لبرامج الإعداد ومخرجات التعلم المستهدفة منها .

١	تبني المعايير المهنية الحاكمة لبرامج الإعداد Professional Standards for Teacher Education Programs	• ندوة " معايير اعتماد برامج إعداد المعلم " • ثلاث ورش عمل " تحليل المعايير المهنية المعتمدة لكل برنامج " • حلقة نقاشية عامة	أربعة أسابيع	فرق وضع المعايير المهنية للبرامج المختلفة	• قاعات مجهزة • حاسب آلي • شفافيات • ورق وطباعة • تصوير • ضيافة		قوائم المعايير الحاكمة لكل برنامج
٢	وضع قوائم بمخرجات التعلم لكل من البرامج المختلفة للإعداد Programs Outcomes	• ندوة Outcomes Based Education • ورشة عمل "ترجمة المعايير المهنية إلى مخرجات للتعلم • ثلاثة ورش عمل " وضع القوائم الخاصة بمخرجات التعلم للبرامج" • اجتماعات اللجان • حلقة نقاشية عامة	ثمانية أسابيع	فرق وضع قوائم المخرجات للبرامج الثلاثة + خبراء + ممثلين للميدان	• قاعات مجهزة • حاسب آلي • شفافيات • ورق وطباعة • تصوير • ضيافة		قوائم بمخرجات التعلم لكل من البرامج المختلفة للإعداد

الهدف الفرعي الخامس : تعيين مخرجات التعلم للبرامج وتعيين الأوزان النسبية لمكوناتها التخصصية والمهنية والثقافية .

م	المهمة Task	آلية التنفيذ	الإطار الزمني	المكلفون بالتنفيذ	الموارد المطلوبة	الموازنة	مؤشرات الإنجاز
١	وضع قوائم بمخرجات التعلم للمساقات المتضمنة بالبرامج المختلفة (تسكين مخرجات البرامج) Courses Outcomes	• تهيئة لأعضاء فرق العمل Orientation • ورش عمل تعمل على التوازي لتسكين مخرجات البرامج على المساقات • اجتماعات اللجان • تحكيم القوائم حلقة نقاشية	اثني عشر أسبوعا	فرق العمل المكلفة بوضع قوائم المخرجات للمساقات + خبراء + ممثلي الميدان	• قاعات مجهزة • حاسب آلي • شفافيات • ورق وطباعة • تصوير • ضيافة		قوائم بمخرجات التعلم لكل مساق
٢	تعيين الأوزان النسبية لمكونات البرامج في ضوء الخبرات الأجنبية والعربية الناجحة	• دراسة تحليلية مقارنة لمكونات البرامج • ورشة عمل عامة لتعيين الأوزان النسبية • ورش عمل على التوازي لكل البرامج	أربعة أسابيع	فرق العمل المكلفة بوضع قوائم المخرجات للمساقات + خبراء + ممثلي الميدان	• قاعات مجهزة • حاسب آلي • شفافيات • ورق وطباعة • تصوير • ضيافة		الصورة الأولية لخطط الدراسة بالبرامج المختلفة

الهدف الفرعي السادس: ترجمة الأوزان النسبية لمجموعات المخرجات إلى خطط دراسية وتعيين مسميات المساقات المتضمنة بها (تسكين المخرجات Outcomes Mapping).

م	المهمة Task	آلية التنفيذ	الإطار الزمني	المكلفون بالتنفيذ	الموارد المطلوبة	الموازنة	مؤشرات الإنجاز
١	ترجمة الأوزان النسبية لمجموعات المخرجات إلى خطط دراسية (تسكين المخرجات Outcomes mapping)	ورش عمل واجتماعات الفرق على التوازي	إثنا عشر أسبوعا	فرق وضع الخطط الدراسية	• قاعات مجهزة • شفافيات • ورق وطباعة • تصوير • ضيافة		الخطط الدراسية بالشعب المختلفة

الهدف الفرعي السابع تعيين الهياكل والبنى الأكاديمية (الأقسام العلمية والوحدات) وفقا للتصنيف الموضوعي للمساقات وأوزانها النسبية ، وتحديد مهامها وأهدافها ، وما بينها من علاقات أكاديمية وإدارية .

م	المهمة Task	آلية التنفيذ	الإطار الزمني	المكلفون بالتنفيذ	الموارد المطلوبة	الموازنة	مؤشرات الإنجاز
١	ترجمة التصنيف الموضوعي للمساقات إلى مجالات معرفية متمايزة	ورش عمل على التوازي	ثمانية أسابيع	لجنة إعادة هيكلة الأقسام الأكاديمية	• قاعات مجهزة • شفافيات • ورق وطباعة • تصوير • ضيافة		مجموعة من الدوائر والمجالات المعرفية يعبر كل منها عن تخصص أكاديمي مستقل
٢	تحديد الهوية الأكاديمية لكل قسم علمي .	ورش عمل على التوازي	ثمانية أسابيع	لجنة إعادة هيكلة الأقسام الأكاديمية	• قاعات مجهزة • شفافيات • ورق وطباعة • تصوير • ضيافة		مسمي كل قسم علمي ورسالته وأهدافه ومجالات التدريس والبحث العلمي به
٣	تحديد العلاقات التنظيمية بين الأقسام والوحدات الجديدة .	• ورش عمل واجتماعات • حلقات نقاشية عامة • مفاوضات مع المجلس الأعلى للجامعات	اثني عشرة أسبوعا	لجنة إعادة هيكلة الأقسام الأكاديمية + أعضاء هيئة التدريس بالكلية	• قاعات مجهزة • حاسب آلي • شفافيات • ورق وطباعة • تصوير • ضيافة		الهيكل التنظيمي الجديد للكلية

الجدول الزمني العام لتنفيذ خطة إعادة الهيكلة

المرحلة	الهدف الفرعي	المهمة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤
التهيئة	تهيئة أعضاء هيئة التدريس وحشد تأييدهم	التعريف بالمشروع	–																							
		التعريف بثقافة المعايير	–																							
		دراسة التقويم الذاتي		–	–																					
		تعريف بالتخطيط الاستراتيجي				–																				
	دعم بيئة التطوير	إنشاء غرفة المصادر	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
		تطوير مجلة الكلية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
الخطة الاستراتيجية	تطوير الخطة الاستراتيجية	تحليل الموقف الاستراتيجي					–	–																		
		الرؤية والرسالة والإطار المفاهيمي							–	–																
خطط الدراسة	تبنى المعايير	تبني معايير البرامج									–															
		وضع مخرجات البرامج										–	–													
	تعيين البرامج	ترجمة المعايير إلى مخرجات												–	–	–										
		أوزان مكونات البرامج															–									
	تحديد المساقات	تسكين المخرجات																–	–	–						
اعادة الهيكلة	تعيير الهياكل	تعيين مجالات التخصص																			–	–				
		تعيين الهوية الأكاديمية																					–	–		
		تحديد العلاقات التنظيمية																							–	–

References

Boisot, M.(1995) "Preparing for Turbulence",in: B.Garratt(ed.): Developing Strategic Thought ,London, McGraw-Hill

Bullock, A. and H. Thomas (1996) School at the center, A Study of Decentralization, London and New York, Routledge.

Conely,D.T.(1992) "Five Key Issues in Restructuring", ERIC Digest,No.69

Elliott, E.(1996) "What Performance Based Standards Mean for Teacher preparation", Educational Leadership 53,no.6: 57-58.

Giles,C.(1997) School Development Planning , U.K. Northcote House.

Hargreaves, A. (1994) "Development and Desire: A Postmodern Perspective", paper presented at The Annual Meeting of he American Educational Research Association, New Orleans, L.A.

Harvey, D. (1989) The Condition of Postmodernity, Basil Black Well, Oxford.

Koelsch F.(1995) The Infomedia Revolution, How It Is Changing Our World and Your Life, McGraw Hill Ryerson, Toronto-Montreal.

Kotter , J. (1996) Leading Change, Boston, Massachusetts, Harvard Business School Press.

Liston, D. and K. Zeichner (1991) Teacher Education and The Social Conditions of Schooling, New York, Routledge

Naylor, M. (1996) Vocational Teacher Education Reform, ERIC Digest, ED. 457572.

Richardson, V.(ed,) (1997) Constructivist Teacher Education; Building New Understandings, Washington, D.C. Flamer Press.

Shona, l. Brown and K. Eisenhardt, (1998) Competing on Edge, Strategy as Structured Chaos, Boston, Massachusetts, Harvard Business School Press

Storn, Sharon (1991) The Knowledge Base for Teaching, ERIC Digest. ED. 330677

Tom, R. Alan (1997) Redesigning Teacher Education, State University of New York Press.

Zeichner, K. and D. Liston (1990) " Traditions of Reform in U.S. Teacher Education", Journal of Teacher Education 41, no,2, 3-20

توماس كون : بنية الثورات العلمية ، ترجمة : شوقي جلال ، عالم المعرفة (١٦٨)، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

الإسهامات المتوقعة للتعليم الجامعي
في تنمية قيم المواطنة



د. عبد الــودود مكروم (*)

مقدمة :

يعــد شباب الأمة بمثابة أحد المدخلات الرئيسية فى دراسة مركز ثقلها الحضارى ، وهو مــن زاويـــة أخرى أحد الدعائم فى بنية الرصيد الاستراتيجى لحركة التنمية فيها . ومن ثم فإن حســابات معــدل الانطلاقة الحقيقية لأى مجتمع من المجتمعات تبنى على أساس الزيادة فى هذا الرصيد وحسن توظيفه على المستوى المأمول .

ولقد تزايدت فى الآونة الأخيرة الاهتمامات بالمعايير القومية لجودة التعليم الجامعى استنادا إلى أنه على هذا الصعيد يجرى إنتاج المادة والأفكار العلمية التى تساهم فى تغيير المستقبل ، هذا إلى جانب إعداد الكفاءات المتخصصة التى تضطلع بمهام التنمية ودعم اتجاهاتها، لأن مخرجات التعلــيم الجــامعى هى فى ذات الوقت مدخلات لسوق العمل. وعلى الطرف الآخر فإن إصلاح التعليم فى المستويات السابقة للتعليم الجامعى ، يعتمد إلى حد كبير على مخرجات التعليم العالى ، أى علـــى مـــا ينـــتجه هذا التعليم من علماء ومتخصصين ، ومن أبحاث وكتابات توفر للمناهج التعليمـــية فى المستويات السابقة ما تحتاجه من هؤلاء لإعادة صياغتها وإدخال مضامين وأساليب جديـــدة علـــيها فـــى التدريس[1]. إلا أن البعد الغائب فى تقييم جودة الأداء الجامعى هو ما يتعلق "بـــنموذج *شخصـــية المواطن: إنسان التنمية فى مجتمعنا* " ، وذلك بما يعنى الإشارة إلى إعداده "*مواطـــنا نشـــطا*" مدركا لواجباته ومسئولياته ، إضافة إلى حفز إرادته تجاه العمل الوطنى وفق صـــورة رمـــزية يأملها لمجتمعه فى عالم المستقبل. ذلك أن أخطر ما تصاب به المجتمعات هو انخفـــاض " *معـــامل الوطنـــية* " لدى أبنائها، الأمر الذى يعنى فقدان حيوية الأمة ووهن إرادتها وانخفـــاض مستوى الطموح الحضارى فى روحها . ومن ثم فإن ضعف الشعور الوطنى والخلل فـــى بنـــية قـــيم المواطنة تعد من أخطر القضايا التى تهدد الشباب / أعز ما تملك مجتمعاتنا من ثروات ، لما يترتب على ذلك من آثار سلبية على الانتماء وإرادة العمل والإنجاز ، واضطراب

(*) أستاذ مساعد بقسم أصول التربية ، كلية التربية – جامعة المنصورة .

المعايير والرؤية حول مكانة الشباب فى صناعة المستقبل أو لعب دور فيه ، والنتيجة فى ذلك كله هو "*الاغتراب*"(٢).

إن تأصيل "*روح المواطنة*" ضمن الاعتبارات القيمية فى تكوين الشباب الجامعى يعنى تأكيد حق الوطن فى كل ما يتعلق برؤية الفرد وجهوده لتحقيق ذاته ومكانته ، هنا ننظر إلى مجموع شباب الخريجين باعتبارهم أصول تضاف إلى جسم المجتمع لا خصوم تستقطع من كيانه. وعليه فإن التربية من أجل "*مواطنة الشباب*" هى من أكثر الموضوعات جدلا وصخبا فى مجال التربية المعاصرة فى مواجهة تزايد السخرية حول المشروعات الوطنية وضعف المشاركة السياسية ، الأمر الذى يتطلب إعادة النظر فى بعض المنطلقات الأساسية للتربية فى كل ما يتعلق بـ (٣) :

- *قيم المواطنة فى سلوك الشباب .*
- *مكانة الشباب فى النسيج الاجتماعى، ودورهم المأمول فى دعم حاضر المجتمع وبناء مستقبله.*
- *دور التربية فى تنمية قيم المواطنة والانتماء.*

وعلى ضوء ذلك كان على المؤسسات التربوية أن تعمل على تحسين قدرات الناشئين فى مناقشة قضاياهم أو فى تقرير مصيرهم ، وأية فكرة عن المواطنة تتضمن القدرة الفاعلة على المشاركة فى اتخاذ القرارات ذات الصلة بالبيئة والمجتمع المحلى. فالمشاركة تعنى "*بالشكل الذى تتحقق به كرامة الإنسان حينما يعمل بأهداف الجماعة من أجل المحاولة الجادة لدمج عالمه الذاتى فى مستقبل* مجتمعه "، ذلك أن ما نستشعره من ضوابط والتزامات تهيئ لنا الارتباط بجماعة ما هو فى جوهره الشعور الحقيقى بمواطنتنا. ومن ثم فإن تعليم المواطنة هو الضمان الأمثل لإتاحة الفرصة أمام الشباب لممارسة أدوار اجتماعية معينة ، الأمر الذى يعنى رؤية جديدة فى فهم انعكاسات المناخ الجامعى فى جملته على تنمية قيم المواطنة ، هذا إلى جانب البعد الأكاديمى الخاص بـ "*الحقوق المدنية & واجبات المواطنة*".

والعلاقة بين كفايات الأداء والمواطنة لدى الشباب ، تعد من أهم الموضوعات المدرجة فى الخطاب السياسى الرسمى فى ***بريطانيا*** "*فى تساؤل حول دور مناهج التربية فى تكوين مواطنى بريطانيا*" خاصة بعد إدخال المؤهلات المهنية الوطنية (*NVQS*) ، حيث عادت المواطنة مجددا إلى الحوار الوطنى بقوة نتيجة لإدخال مفاهيم "*المواطنة النشطة*" ضمن

السياسـات الحكومية لمواجهة الانتقادات الموجهة للقيم ذات النزعة الفردية. والربط بين كفايات الأداء والمواطـنة هـو محاولة للبحث عن " *إرادة العمل ، البعد القومى الداعم للإنجاز ، الشعور بالرضـا الشخصى ، الخدمة التطوعية* " ، *ولذا فقد أكدت اللجنة التابعة لمجلس العموم البريطانى علـى ضرورة تعليم مهارات المواطنة ، وعلى إدماج كافة الاعتبارات المتعلقة بتكوين المواطنة النشطة ضمن برامج التعليم فى كل مستوياته* (٤).

وقد ظهرت العديد من الكتابات التى تصف إشكاليات المواطنة فى ***المجتمع الأمريكى*** على ضوء مفهوم الرأسمالية وما ارتبط به من تنامى الاهتمامات لمصالح الاقتصاد والنزعة الفردية ، إضـافة إلـى مشكلات التعددية الثقافية ، مما يشير إلى تنبؤات بتآكل قيم المواطنة وهى فى ذات الوقت عوامل تشكل تهديدا مباشرا لممارسات الديمقراطية. الأمر الذى يعنى مزيدا من اهتمامات التربية بتنمية قيم المواطنة ، بما يعنى فى ذات الوقت تأكيد عوامل التوحد بين جميع الأفراد تحت مظلة الهوية القومية *American national Idenity*(٥).

ولذا فقد حدد تقرير "***بوش***" الخاص بـ "*استراتجية التربية والتعليم فى الولايات المتحدة الأمريكية لعام* ٢٠٠٠ "، هدفا استراتيجيا لجميع المدارس ومؤسسات التعليم يتعلق بإعداد الناشئين لـتحمل مسئوليات المواطنة والتقييم المستمر للأداء والعمل المنتج(٦) ، كما اهتم المربون "***بثقافة المواطـنة*** *Cultur of Citizenship* " وإعطاء أهمية خاصة للقيادات الاجتماعية وقيادات العمل الـتطوعى بما يدعم من قيمة العمل الجماعى داخل الفريق. وعلى الطرف الآخر فهناك دراسات تشـير إلـى حاجـة المجـتمع الأمـريكى إلـى نمـط خـاص مـن التربـية المدنـية *Civic Education* لدعم الرؤية العالمية *Global Understanding*(٧)

ويشـير ***K . Osbrne - 1999*** إلـى الاهتمام المتزايد فى كندا بتنمية "*قيم المواطنة*" حيـث أن المواطـنة فـى كندا معنى يتجاوز الوضع القانونى *Legal Status* والهوية السياسية *Political identity* ، ولكنها تتضمن إلى جانب ذلك مجموعة من القيم والالتزامات *Values & Commitments* *التى تحدد رؤية الفرد فى تحديد مكانته فى المجتمع ومسئولياته*.(٨)

ومهمـا اخـتلف التشخيص لحركة الأنساق القيمية فى حاضرنا المصرى ، فإننا نتعرض لمهـب ريـاح قيمية متعارضة فى اتجاهاتها ومتناقضة فى تأثيراتها ، وكثير منها يهدد نسق قيم المواطـنة الداعمة إلى التعايش المنتج ، والتواصل الديمقراطى ، والعقلانية المخصبة ، والتجديد المـبدع. وهـذا النسـق القيمى للمواطنة شرط لازم للتنمية المطردة ، لا يقل أهمية وخطرا عن

عوامل الاستثمار والمهارات الإنتاجية ، وهو فى جميع الأحوال يتقاطع ويتفاعل بالضرورة مع مجمل العوامل المادية للتنمية. ومن ثم فإن جامعاتنا مدعوة لأن ترسخ قيم المواطنة الإيجابية ، لكى ندفع بالحياة على أرض الوطن من العجز إلى القدرة ، ومن التوقع إلى المشاركة ، ومن الجمود إلى الحيوية ، ومن مجرد الاتباع والانصياع إلى آفاق التجديد والإبداع(٩).

والجامعة حينما تركز فى تعاملاتها مع عملائها / الطلاب عند مستويات لفظية ترتبط بقضايا الوطن ، هنا يعيش الشباب مضمونا سلبيا لـ "*ثقافة الجامعة*" والتى تعنى إعدادا للدور فى غياب معناه ودلالته ، إنه دور سلبى أو بتعبير آخر هو فى مرحلة الإعداد للفعل. وإلى جانب ذلك فإن التوسع فى إعداد الطالب للقيام بدور مع الافتقار إلى الفعل يعنى ببساطة تغييب وعى الطالب عن تحمل المسئولية(١٠)، الأمر الذى يشير إلى أن تنمية قيم المواطنة والانتماء هى القاعدة التى ينبغى أن نعطيها الأهمية المناسبة ضمن فعاليات الأداء الجامعى ، والتى فى ضوئها يتضح مغزى الدور المستقبلى للشباب ودلالات تحمل المسئولية. وإلى جانب ذلك فإن مسئوليات الجامعة فى تنمية قيم المواطنة واستجابة لطبيعة التطور فى سياق العولمة والانفتاح الحضارى، تعنى بإكساب طلابها معايير الرؤية العالمية فى تقييم الأحداث والمشكلات ، إضافة إلى تزويدهم بالأبجديات الصحيحة للانفتاح الواعى على التأثيرات الخارجية (١١).

الدراسات السابقة :

رجع الباحث إلى بعض الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بالمشكلة موضوع الدراسة ، وقد أمكن تصنيفها فى المحاور التالية :

(أ) التعليم وتثبيت معالم الهوية القومية :

أبرزت دراسة "*إسماعيل عبد الكافى* ، ١٩٩١ "(١٢) أن للتعليم دوراً كبيراً فى تثبيت معالم الهوية القومية لدى الناشئين من أبناء المجتمع المصرى ، تلك الهوية التى تقوم على أساس الانتماء والمواطنة ، ومن ثم يكون المحور الرئيسى فى توجيه البرامج التعليمية فى هذا المجال يتجه نحو دعم القيم الإيجابية فى شخصية مصر وتعزيز المشاركة الإيجابية فى نفوس الطلاب وتشجيعهم على الممارسة السياسية ، ومن ثم تتحدد شخصية التربية فى مصر. وتوضح دراسة "***E.Otten, 2000***"(١٣) أن شخصية التربية تتحدد فى ضوء نموذج الإنسان كما تحدده مقاييس الثقافة والقيم وطبيعة الحياة المدنية فى مجتمع الديمقراطية .

(ب) الانتماء والوطنية – والمسئوليات التربوية المرتبطة بها.

وتشير دراسة كل من "***لطيفة إبراهيم خضر***، ٢٠٠٠ "[١٤]، و***وحيد عبد المجيد***، ١٩٩٩"[١٥] إلى أن الانتماء والوطنية وجهان لعملة واحدة ، بما يعنى المشاركة والاتفاق حول المسائل الحيوية التى تتعلق بقضايا النهضة والتنمية . ففى الانتماء تعزيز للوفاق الوطنى ، وبالانتماء تكون المواطنة الصحيحة ، ومن ثم تكون أهمية الرعاية المكبرة لقيم الانتماء فى مؤسساتنا التعليمية .

(ج) مسئولية الجامعة فى التثقيف السياسى:

وتتفق دراسة كل من" ***السيد الخميسى***، ٢٠٠٠ "[١٦]،" ***سيد أبو ضيف عمر***، ١٩٩٣"[١٧] حول أهمية دعم الوظيفة السياسية للجامعة على ضوء الاعتبارات الخاصة بطبيعة المرحلة العمرية لطلاب الجامعة ومستقبل حياتهم المهنية ، والحاجة إلى تنمية وعى سياسى ناضج لقيم الديمقراطية والممارسات السلوكية المرتبطة بها .

وتؤكد دراسة " ***W.Morse , 1989*** "[١٨] إلى أهمية تنشيط الاستعدادات المدنية لدى طلاب الجامعات لتحمل مسئوليات المواطنة ، والتى تعنى كما تشير إليها دراسة " ***J. Patric , 1991*** " معادلة الحقوق و الواجبات كما تفرضها مصلحة الوطن وعدالة الديمقراطية .

ونظرا لأهمية تعلم الشباب الجامعى لقيم المشاركة بما يعنى تحويلهم من جماعات صامتة إلى جماعات فاعلة ، كانت أهمية دراسة كل من "***طلال محمد عادل*** ، ٢٠٠١ " [١٩]، ***فوادة البكرى*** ، ٢٠٠١ "[٢٠] حول أهمية تنمية ثقافة المشاركة ، والتى لا تقتصر على دمج الطلاب فى الأنشطة التعليمية بل إدراك للمعنى والقيمة لمسئوليات الفرد فى جماعته .

(د) المواطنة العالمية :

ونظرا لتأثر المفاهيم والقيم بإشكاليات التطور العالمى ، برزت على ساحة الفكر التربوى رؤى مغايرة لمعنى المواطنة بالانتقال من القومية والإقليمية إلى العالمية، وهذا هو ما تشير إليه دراسة كل من " ***T . Charle, 1994*** "[٢١]، " ***J . Patric , 1997*** "[٢٢] ***Crick & Arrawsmith , 2001*** [٢٣] حول أهمية تأكيد ضمانات "***التربية المدنية من أجل العالمية***".

وسوف يراعى الباحث ما توصلت إليه كل من هذه الدراسات فى محاولة توضيح الأطر الفكرية ذات الصلة باسهامات الجامعة فى تنمية قيم المواطنة لدى طلابها.

مشكلة الدراسة :

تعـد *المواطـنة Citizenship* قـيمة من القيم التى كانت ولا تزال موضع اهتمام معظم الفلاسـفة والعلماء والمربين على اختلاف العصور ، لما يلاحظونه من نقص فى معارف الناشئة والشباب حول مسئوليات المواطنة ، واغترابهم عن المجتمع ومؤسساته ، وعدم الوعى بعملياته ، فضـلا عـن تدنى البرامج الدراسية التى تهتم بتعليم الحقوق والواجبات والمسئوليات المدنية فى المدرسة والمجتمع.(٢٤)

ونظرا للبعد القيمى الكامن فى كل من "*الكفاية & المواطنة*" تتضح مسئولية الجامعة فى تنمـية قـيم المواطـنة ، وتعد هذه المسئولية من أهم مؤشرات كفاية الأداء الجامعى فى العصر الحديـث ، فالإعداد لمكان العمل يتضمن فى ذات الوقت اعتبارات خاصة بالأهداف الاقتصادية والسياسـية للدولـة . ومـن ثم فإن تنمية وعى الشباب بالأدوار المستقبلية لمسئوليات العمل هو تضـمين لمفاهيم الجودة والدفع الحضارى ، وفى الربط بين مفاهيم "*الجودة & المواطنة*" تنمو إرادة العمـل والشعور الوطنى بما يعنى معايشة الفرد وتفاعله مع صورة رمزية مأمولة لمجتمعه فى عالم المستقبل(٢٥).

وحيـنما تكـون "*الكفـاءة العلمية ، والتخصص الأكاديمى ، والإعداد لسوق العمل*" هو جوهـر الأداء الجامعى ، مع ضعف الاهتمام بالروح الوطنية لدى الشباب وقصور فى دفع إرادة العمـل وفـاءً بمسئوليات المواطنة وحقوق الوطن ، فإننا فى هذه الحالة نقتل فيهم روح المبادرة والانتماء واليقظة القومية. وترتيبا على ذلك فإن إعداد الشباب بهذا الشكل يعنى أننا نعدهم لعالم الفردية كأجزاء فى عالم الاقتصاد، هم بذلك يشعرون بفقدانهم لقيمة الذات فى المجتمع ، وفقدانهم لفن الرؤية التى يعيشون بها مستقبل حياتهم.

ويوضـح **Dearing - 1996** : " أن الحـياة تقتضـى سلسـلة متواصلة من الأحكام والقرارات الأخلاقية ، ويمكن للمدارس والكليات أن تقدم ثقافة ومعايير مشتركة للمواطنة. ونظرا لأن المواطـنة شعور وجدانى يرتبط بقضايا الانتماء والسياسة ، فإن فعاليةً أفضل لبرامج التربية فـى هـذا المجـال تؤسس على القضايا الأخلاقية والوجدانية والإرادة الداعمة لإنجاز المشروع القومى ، هنا فقط تلتقى فضائل الأخلاق مع فضائل المواطنة (٢٦).

ولقـد كانت مبادرة الرئيس **محمد حسنى مبارك** *للحوار الوطنى – ١٩٩٤* بمثابة الدعوة إلـى اسـتثمار إمكانـات مصـر المـتاحة عـبوراً فـوق الأزمات والمشكلات من أجل بناء

" *المشروع القومي لمصر المستقبل*". ومهما كانت الإمكانات المتاحة والثروات ، فإننا فى حاجة إلى تعظيم فاعلية المخزون الوطنى من ميزة نسبية بشرية إلى قدرات تنافسية قادرة على التفاعل مع متطلبات وتحديات التطور(٢٧). ومن ثم تنمية قيم المواطنة تعد بمثابة المدخل الملائم لضمان كفاءة الحياة المجتمعية على أرض مصر.(*)

واستنادا إلى أهمية المشاركة النشطة فى المجتمع الديمقراطى ، وإلى الحرية والمسئولية فى بنية "*قيم المواطنة* " كأحد العوامل الحاكمة للاتزان فى معادلة "*الحقوق والواجبات*" ، كانت أهمية الحاجة إلى التعرف على الإسهامات المتوقعة لدور الجامعة فى تنمية قيم المواطنة لدى طلابها .

تساؤلات الدراسة :

تتمثل مشكلة الدراسة فى محاولة الإجابة على السؤال التالى :

[*ما الإسهامات المتوقعة للتعليم الجامعى فى تنمية قيم المواطنة ؟*]

وعن هذا السؤال تتفرع التساؤلات التالية :

١- ما الاعتبارات الحاكمة لمسئوليات الجامعة فى تنمية قيم المواطنة لدى طلابها ؟.

٢- ما المشكلات التى تعوق فعالية الجامعة عن تحقيق دورها المأمول فى تنمية قيم المواطنة لدى طلابها؟.

٣- ما نوع وطبيعة القوى والعوامل المؤثرة على فعالية تمثيل قيم المواطنة لدى الشباب الجامعى؟.

٤- ما متطلبات تفعيل ودعم إسهامات الجامعة فى تنمية قيم المواطنة لدى طلابها؟.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة التعرف على الأطر النظرية الحاكمة لدور الجامعة فى تنمية قيم المواطنة والاعتبارات الحاكمة لمسئولياتها فى هذا المجال من زاويتين : ***الأولى***: من

(*) ورد فى توصيات المؤتمر السنوى للحزب الوطنى الديمقراطى "***فكر جديد وحقوق المواطن***" [٢٦-٢٠٠٣/٩/٢٨] الموافقة على اصدار وثيقة "***حقوق المواطن والديمقراطية***" ، بما يعمل على تعزيز الثقة بين المواطن والدولة، وضبط معادلة "*العلاقة بين الحقوق والواجبات* " ، ودفع العمل الوطنى بروح مصر الحضارية للوفاء بمتطلبات النهضة المعاصرة وبناء "*مصر المستقبل*" [الأهرام فى ٢٩ / ٩ / ٢٠٠٣].

حيث " ثقافة المناخ الجامعى " الداعمة لتأكيد العلاقة بين *"الكفاءة & المواطنة"*، *والثانية:* من حيث الأداء الجامعى وممارساته فى علاقاته بتكوين " المواطنة النشطة ".

ومن زاوية أخرى تهدف الدراسة إلى التعرف على دلالات سلوك المواطنة النشطة، وذلك فى محاولة لفهم الضوابط الحاكمة لتمثيل قيم المواطنة لدى الشباب الجامعى ، ومن ثم وضع التصور المقترح لتفعيل ودعم إسهامات الجامعة فى تنمية قيم المواطنة لدى طلابها .

أهمية الدراسة :

حينما تتعلق القضية بتحديد دور المؤسسات التربوية فى تنمية *"قيم المواطنة "*، فإن ذلك يتطلب رؤية جديدة فى تحديد الأهداف والقيم الداعمة لمفهوم المواطنة فى مجتمع ديمقراطى ، إضافة إلى أن تكون هيكلية البرامج أكثر تلاؤما مع العمليات موضوع التعلم . فإذا ما اقتصر تعليم المواطنة على *" التلقين "* فإننا بهذا المعنى نسعى إلى تحقيق الهدف بأكثر الطرق سلبية ، ذلك أننا فى حاجة إلى معايشة *"ثقافة المواطنة "* فكرا وسلوكا ، ومن ثم تزداد الحاجة إلى برامج الأنشطة المصاحبة إضافة إلى دفع الطلاب والناشئين إلى الاندماج الواعى فى المنظمات الشبابية وجماعات العمل المشترك[٢٨].

وانطلاقا من هذا المعنى ، يمكن تحديد أهمية الدراسة فيما يلى:

- أن هذه الدراسة تعد بمثابة طرح علمى فى مجال تفتقر إليه المكتبة التربوية المعاصرة، مما قد يساعد على إثارة التفكير العلمى فى مفرداته وآليات تحقيقه وقياس نتائجه فى المرحل التعليمية المختلفة.

- تأكيد الوزن النسبى للاعتبارات الوطنية والسياسية فى برامج النشاط والأداء الجامعى، بما يعنى تكوين *" مواطن نشط "* يعيش حياة مجتمعه ، مدركا لواجباته ومسئولياته تجاه المشروع الوطنى للنهضة والتنمية.

- أن هذه الدراسة تعد استجابة لأبرز الإشكاليات المطروحة على ساحة الفكر السياسى عالميا ومحليا ، بما يحدد مسئوليات الجامعة فى تنمية قيم المواطنة ودعم سلوك المشاركة الإيجابية فى المجتمع الديمقراطى . حيث إن موضوع المواطنة لا يزال فى بؤرة الموضوعات الحيوية ، والتى تحتاج إلى فهم أعمق لمقوماتها وضمانات حمايتها ، إضافة إلى الحاجة إلى توصيف سلوكيات المواطنة وآليات التربية فى تنميتها.

- توضيح الاعتبارات الخاصة بقيم المواطنة فى علاقتها بـ " *أمن التنمية* " فى المجتمع. ومن زاوية أخرى تنمية وعى الطلاب بطبيعة العلاقة بين كل من " *أمن التنمية & الأمن العالمى*". حيث إن الأمـن العالمى يتحقق من خلال ضوابط أمن الفكر والأيديولوجية فى بناء ودعم مسئوليات المواطنة عالمية التأثير ، وأمن التنمية يتحقق من خلال ضوابط القيم الحاكمة لعمليات التنمية فى دول العالم ، ذلك أن الرؤى الخاصة بحضور الآخر فى مفهوم التمايز الحضارى للمجتمعات ، هو فى ذات الوقت المدخل الرئيسى لاستجلاء المضامين الإنسانية لهيكلة وبناء الحضارة العالمية المعاصرة.

منهج البحث :

تستلزم طبيعة الدراسة الحالية استخدام " المنهج الوصفى " من خلال :

(أ) دراسة نظرية : وذلك بالرجوع إلى أدبيات التربية والدراسات ذات الصلة بالموضوع، فى محاولة لاستجلاء معالم وحدود إسهامات الجامعة فى تنمية قيم المواطنة لدى طلابها ، والتعرف على بعض الاعتبارات الحاكمة لتمثيل قيم المواطنة وعوامل دعم السلوكيات المرتبطة بها.

(ب) دراسة ميدانية : وذلك فى محاولة للتعرف على رؤية كل من طلاب الجامعة وأعضاء هيئة التدريس بها حول الاعتبارات الحاكمة لدور ا لجامعة فى تنمية قيم المواطنة لدى طلابها ، والمداخل المختلفة لتفعيل ودعم إسهامات الجامعة فى هذا المجال .

مصطلحات الدراسة :

قيم المواطنة : (*)

يمكن تعريف قيم المواطنة بأنها : " ***الإطار الفكرى لمجموعة المبادئ الحاكمة لعلاقات الفرد بالنظام الديمقراطى فى المجتمع، والتى تجعل للإنجاز الوطنى روحا فى تكوين الحس الاجتماعى والانتماء ، بما يسمو بإرادة الفرد للعمل الوطنى فوق حدود الواجب ، مع الشعور بالمسئولية لتحقيق رموز الكفاءة والمكانة لمجتمعه فى عالم الغد*** ".

- بمكن التمييز بين طريقتين من طرق التربية السياسية وهما:
- *التربية الوطنية* ***Civic Education*** ويقصد بها مجموعة من الأصول والمبادئ المستقرة التى تستهدف إيقاظ المشاعر الوطنية وإنماء الرابطة بين الوطن والمواطن ، والتعريف بحقوق كل منهما تجاه الآخر "حق المواطن & حق الوطن " ، فهى لا تخلط بين المشاعر الوطنية والدعاية السياسية .
- *التلقين السياسى* : ***Political indoctrination*** ،ويقصد به تعليم أيديولوجية سياسية معينة ، ترمى إلى تبرير ودعم وتـ[illegible] نظام سيا[illegible] معين .

تحليل التعريف :

- تشير الديمقراطية إلى حرية الفرد الداعمة للمشاركة السياسية ، وتؤكد المواطنة على شعور الفـرد بواجـباته ومسـئولياته تجـاه المجتمع ، ومن ثم يتضح أن كل من الانتماء الوطنى والديمقراطية بمثابة " متطلبات أساسية فى بنية المواطنة النشطة ".
- أن الديمقراطـية تعـنى بمـناخ العلاقـات بين الأفراد ومؤسسات المجتمع فى إطار سياسة المجـتمع وطموحاتـه ، أما المواطنة فإنها تعنى بحركية النشاط الفردى تحت مظلة الهدف القومى للمجتمع ، فى اتجاه تحقيق أهداف النهضة والتنمية.
- أن هـناك مجموعـة مـن الدعـائم لترسيخ ثقافة المواطنة ، وبما يحدد مؤشرات السلوك المرتبطة بها ، منها :
  - الديمقراطية ← المشاركة السياسية
  - العدالة الاجتماعية ← معادلة الحقوق والواجبات
  - المصداقية ← حركية القيم والقانون عند المفاصل الحرجة فى ثقافة المجتمع .
  - الهوية والمعتقد ← التناسق بين أيديولوجية الفكر وفكر الحركة
- أن قـيم المواطنة هى التى تحرك إرادة الفعل من موقع الفرد فى شبكة النسيج الاجتماعى ، فـى مسارات آمنة لحركة الإنماء الوطنى ، بما يتفق وصورة رمزية مأمولة للمجتمع يعيش بها الفرد ويعمل من أجلها.

عينة الدراسة وأدواتها :

اعتمدت الدراسة الميدانية على :

(أ) *مقابلة مع عينة من السادة أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة* للتعرف على مسئوليات الجامعـة فـى تنمـية قـيم المواطنة لدى طلاب الجامعة ، ومتطلبات تفعيل دورها فى هذا المجال.

(ب) *اسـتبيان موجـه إلـى عينة من طلاب السنوات النهائية بجامعة المنصورة* حول مفهوم قيم المواطنة ، والاعتبارات الحاكمة لمسئوليات الجامعة فى تنميتها ، ومتطلبات تفعيل دورها فى هذا المجال.

خطة الدراسة :

يمكن تحديد خطة الدراسة فيما يلى :

أولا : دراسة نظرية تشتمل على العناصر التالية :

- قيم المواطنة : المفهوم & الدلالة .
- دور الجامعة فى تنمية قيم المواطنة لدى طلابها .

وذلك من خلال :

(أ) الرجوع إلى بعض أدبيات التربية والدراسات ذات الصلة بالموضوع فى محاولة للتعريف بقيم المواطنة ومهارات الوعى والتفكير المرتبطة بها ومؤشرات السلوك الدالة عليها .

(ب) الدراسة التحليلية لطبيعة العلاقة بين الحرية والمسئولية ، وذلك فى محاولة الكشف عن طبيعة القوى التى تؤثر على حفز إرادة الفرد تجاه العمل الوطنى ، هذا إلى جانب استجلاء المضامين الأخلاقية فى بنية "*قيم المواطنة* "

(ج) استجلاء مجموعة التصورات الفكرية الداعمة لمفهوم " المواطنة العربية " ، وبرؤية مغايرة تجمع بين استثمار المكانة العربية واستشراف التحديات المحيطة بها .

(د) توضيح بعض الاعتبارات اللازمة لتفعيل ودعم إسهامات الجامعة فى تنمية قيم المواطنة لدى طلابها .

ثانيا : دراسة ميدانية تقوم على أساس :

استبيانين : *الأول* موجه إلى السادة أعضاء هيئة التدريس ، *والثانى* : إلى طلاب السنوات النهائية بالجامعة حول مسئوليات الجامعة فى تنمية قيم المواطنة لدى طلابها ، وبعض متطلبات تفعيل دورها فى هذا المجال .

ثالثا : التوصيات والمقترحات :

على ضوء ما تتوصل إليه الدراسة من استخلاصات ونتائج ، يمكن اقتراح التوصيات التى من شأنها تحديد مسئولية الجامعة فى تنمية قيم المواطنة لدى طلابها ، مع الإشارة إلى بعض الاعتبارات أو الشروط التى تدعم آليات الجامعة لتحقيق دورها فى هذا المجال .

الإطار النظرى للدراسة

إن الشعور بالمواطنة والانتماء إلى جانب أنه القاعدة الأساسية فى دعم النظام الديمقراطى، فهو المدخل الحقيقى لضمان توحد الإرادة المجتمعية فى صناعة حضارتها ، إنه الشعور الذى يتجاوز معنى الهوية إلى حركية سلوك المواطن لبناء مجتمع المستقبل.

وينبغى أن ننظر إلى قيم المواطنة باعتبارها أسمى القيم السياسية التى نتطلع إليها ، وذلك لأنها تنطوى ضمنيا على معانى "*الكفاية الفردية*"، كما تنطوى فى ذات الوقت على "*الشعور بالمسئولية الاجتماعية*". فإذا كانت الكفاية الفردية ترتبط بمنزلة الفرد ومكانته فى النسيج المجتمعى ، وبأنه مساهم نشط فى تحقيق أهداف المشروع الوطنى للتنمية ، فإن المسئولية الاجتماعية ترتبط بمدى استجابة الإرادة الفردية للعمل وفق الصورة الرمزية الكامنة فى ضمير المجتمع حول مستقبل الوطن فى عالم الغد(٢٩).

ولأن إعداد الشباب الجامعى يعد بمثابة تكوين تجميعى *للكفاءة الفردية المتخصصة* وما يرتبط بها من تمايز العمل وجودته ، *والشعور بالولاء والانتماء* وما يرتبط بها من المشاركة النشطة تجاه قضايا المجتمع ومشكلاته ، *ومسئوليات الدور الوظيفى* فى علاقاته بمتطلبات التنمية ودعم عوامل الارتقاء ، فإن قيم المواطنة تعد بمثابة أحد الضمانات المثلى لتجديد القدرات الحيوية فى بنية النظام الاجتماعى، الأمر الذى يتطلب دمج "*دور الجامعة فى تنمية قيم المواطنة*" ضمن الأهداف الأساسية للجامعات فى الوقت الراهن.

ومعالجة هذه القضية لا تبنى على أساس تجزئة الرؤية فى إعداد وتكوين الشباب الجامعى، ولكن بحثا عن دور الجامعة فى تخريج مواطن نشط ، يجسد فى سلوكه نقطة الالتقاء الفعالة بين "*عالمه الذاتى & عالم مجتمعه*" تحت مظلة *خصوصات الهوية، ومسئوليات الدور، ومكانة المجتمع فى عالم الغد*". وهذا الأمر يتطلب رؤية كلية وشاملة للعلاقة بين العنصرين التاليين :

- قيم المواطنة : المفهوم & الدلالة .
- دور الجامعة فى تنمية قيم المواطنة لدى طلابها .

ويمكن تناول الطرح الفكرى المرتبط بكل منها على النحو التالى :

أولا : قيم المواطنة : المفهوم & الدلالة :

ولأن المواطنة لاتقوم فقط على أساس تمتع الفرد بحقوقه فى مجتمع ما ، ولكنها تعنى الشراكة المجتمعية فى المشروع الوطنى للنهضة والتنمية ، ومن ثم فهى تعنى بمدى اضطلاع

الفرد بمسئولياته للوفاء بحق الوطن ، وتحمل الفرد لمسئولياته / مع مجموع أبناء المجتمع تجاه معــدلات التنمــية والنهضـــة الحضارية فى مجتمعه . ولذا فإن سلوك المواطنة يتحدد بمرجعية الانتماء الوطنى .

وعلـــى ذلـــك فإن محاولة العرض الفكرى لمفهوم قيم المواطنة ودلالاتها السلوكية يتطلب إلقاء الضوء على العناصر التالية :

(أ) مفهوم المواطنة.

(ب) قيم المواطنة وكفايات الاداء.

(ج) سلوك المواطنة والقياسات المرتبطة بها .

(د) المواطنة العربية فى عصر العولمة.

[١ - أ] مفهوم المواطنة (*) :

لقــد كانـــت الفكــرة اليونانـــية *Greek Poils* تؤكد بصفة أساسية على أهمية مشاركة المواطنيـــن فـــى الحياة العامة ، ومنها يدور الفكر المعاصر حول الأسلوب الأمثل لضمان علاقة الفرد بمجتمعه وثقافته ، ويوضح ***T . Jefferson*** أن عدم تحقيق التوازن بين حقوق الأفراد فى المجـــتمع يحولهـــم إلـــى صفة المساعدين *helpful metaphorically* ، ومن ثم فإن المواطنة النشطة تقوم على أساس مفهوم العدالة الاجتماعية . ويشير ***A . Tocqueville*** أن رؤية لسلوك الأفــراد فى إشباع حاجاتهم بعيدا عن الوعى والشعور بالمواطنة يعنى *الاغتراب & Peculiar Alienation* (٣٠).

ويعــرف بعـــض المتخصصـــين فـــى العلوم الاجتماعية "*المواطنة* " على أنها مجموعة الالـــتزامات المتـــبادلة بيـــن الأشخاص والدولة . فالشخص يحصل على بعض الحقوق السياسية والمدنـــية نتـــيجة انـــتمائــــه إلـــى مجتمع سياسى معين ، عليه فى الوقت نفسه أن يؤدى بعض

(*) المواطن : هو المعنى الذى يضاف للإنسان حين ارتباطه بالمجتمع ، فهو الإنسان مضافا إليه مدلول من دلالات الوطن . فالوطن فى أوسع معانيه يمنح من ينتمى إليه حقوقا ، والتى هى أقرب إلى دلالات وجوده ومجال فعالياته ، ويقتضى منه فى مقابل ذلك وبمفهوم الكلمة ودلالاتها القانونية والسياسية ، تتجنيد لخدمة الوطن وحمايته والدفاع عنه وتنميته ورفع مكانته والتضحية فى سبيله[٣١].

ويلتقى المفهوم الأسمى للمواطن مع المفهوم الأسمى للإنسان عند مفهوم "*المواطنة* "، وبذلك يزيد المواطن اقترابا من أسمى مفهوم للإنسانية ، فتصبح المواطنة إنسانية مضافا إليها التعلق بشخص آخر يشاركه فى الوطن ويقتسم معه مسئوليات العمل وبناء المستقبل ، ففى المواطنة تفاعل وبها يكون معنى الشعب وقيمة الأمة. فالمواطن هو صاحب المسئولية تجاه قضايا مجتمعه وإشكالياته ، وفى حسن تكوينه يكون العقل الذى يفكر به الوطن ، والقلب الذى ينبض فى الوضن ، واليد التى يحرك بها الوطن دولاب الحياة، والإرادة التى تصنع من الوطن قطرا يسير مع الأوطان الأخرى فى إطار المرحلة الحضارية[٣٢]

الواجبات[٣٣]. ومن ثم فإنها تشتمل على العلاقة بين الأفراد والدولة مع امتثال للحقوق والواجبات، وهى تشتمل كذلك على صفات المواطن ومسئولياته. وتتميز المواطنة بوجه خاص بولاء المواطن للبلاد وخدمتها والتعاون مع الآخرين من أجل تحقيق الأهداف القومية للدولة ، وتتضمن المواطنة مستوى عال من الحرية مصحوبا بالعديد من المسئوليات[٣٤]. وفى الإطار ذاته يحدد " ***Borgan*** " جانبين للمواطنة هما [٣٥] :

- *الحقوق السياسية التى تمنحها الدولة للشخص حين تستعين بآرائه فى وضع وتنفيذ السياسة.*
- *التزامه بالإسهام الفعال فى مجتمعه ، وخضوعه لما يترتب على ذلك من نتائج.*

ويرى " ***Patrick*** " أن المواطنة نظام سياسى اجتماعى ، يلتزم فيه الفرد اجتماعيا وقانونيا بالجمع بين الفردية والديمقراطية . ويكون الفرد مواطنا إذا ما التزم باحترام القانون ، واتباع القواعد ، وأداء الخدمة العسكرية ، والمحافظة على أموال الدولة ، والإسهام فى نهضة المجتمع المحلى ، والسعى لإنجاح سياسة الدولة[٣٦]. كما يرى " ***Crick*** " أن المواطنة لا تعنى مجرد معرفة الفرد بالحياة السياسية ، ومشاركته فى عملياتها كالتصويت بانتظام ، ولكنها تتجلى فى وعى الفرد واهتمامه بشئون المجتمع ، وقدرته على العمل بكفاءة لصالحه. ولذلك يعرف المواطنة بأنها : *العضوية التى يتمتع بها الأفراد فى المجتمع ، وتتضمن القبول والتسليم بتبادل الاهتمامات بين جميع الأفراد، والإحساس بالاهتمام المشترك من أجل رفاهية المجتمع ، والقدرة على العطاء لتحقيق مزيد من تطور المجتمع واستمراره*[٣٧].

ويعد مفهوم المواطنة بمثابة المدخل الحقيقى لفهم ماهية الديمقراطية وكيفية ممارستها ، وفى نفس الوقت فإن تربية من أجل الديمقراطية لابد وأن تستند على مفهوم واضح للمواطنة، وكيف تكتسب وفق نظام سياسى له خصوصيات معينة ، والتعرف على ماهية الحقوق والمسئوليات والواجبات فى إطارها. ومن ثم فإن سلوك الفرد السياسى ***Political behaviour*** يتوقف على الفكرة التى يتبناها عن ماهية الديمقراطية *The`idea of what democraty is ?* ، وما يمكن أن تكون . فالانطباعات التى تشكل رؤيتنا للديمقراطية هى التى تحدد لنا مسئوليات المواطنة فى علاقاتها بالمجتمع والنظام[٣٨].

إن الديمقراطية هى الحلقة الوسيطة بين كل من "*الانتماء والمواطنة* ". فإذا كانت الديمقراطية تعنى بحرية التعبير والمشاركة فى صناعة القرار ، فإن المواطنة تنطلق من قاعدة الانتماء / الرابطة العاطفية الداعمة لعلاقات توحد الفرد مع مجتمعه ، ومروراً بمسئوليات

المشاركة الواعية القائمة على أساس من حرية التعبير والإيمان بمكانة الفرد وأهميته فى النسيج المجتمعى ، إلى حركية دائمة نحو الارتقاء لتعكس الصورة الرمزية المهيمنة على عقل ووجدان الفـرد حـول مستقبل المجتمع ومسئولياته فى تحقيقها . وهكذا يتضح أن الديمقراطية هى مظهر سياسى للسلوك والنشاط ، أما المواطنة فهى مظهر الهوية والانتماء [*].

والمواطنة فى مجتمع ما تبنى على أساس الوضع القانونى والمدنى للمواطن ، إلى جانب الاعتبارات الآمنة حول مسألة الحقوق والواجبات ، وأن تكون لديه العزيمة والرغبة للإسهام فى *الصـالح العام* " إلى جانب المعرفة والمهارات التى تمكنه من المشاركة الفعالة فى حدود دوره ومسئولياته ، ومن ثم فإن التربية من أجل المواطنة ينبغى أن تقوم على[٤٠]:

- التبصر وتكوين الهوية .
- الوعى الذاتى والاستقلال .
- الأدوار الاجتماعية والسياسية .
- الكفاية والمهارات والميول.

ولأن المواطنة تقع عند المحاور المفصلية بين كل ما هو " فردى – شخصى & سياسى – مجـتمعى "، فإنها بهذا المعنى تعمل على إعلاء النزعة الاجتماعية عند الفرد فى تقديره للغايات وحاجـته للبحـث عن المكانة أو المنزلة ، وتدخل بها إلى نمط علاقة الفرد بالمؤسسات وطبيعة الكيان السياسى للدولة [٤١]. ويوضح ***B . Weatherill - 1990*** إن المواطنة كقيمة تتوقف على سـلوكيات الفـرد فى إطار معادلة الحقوق والواجبات ، وهى كمظهر سلوكى تشير إلى حضور الهدف القومى عند مسئوليات الأفراد وإنجازاتهم . ومن ثم فإن غلبة الصفة التجارية على مجتمع مـا ، تعنى فى ذات الوقت تنامى صفة الفردية مما يؤدى إلى العزلة عن كثير من خبرات الحياة اليومـية ، وهنا يكون التخطيط للسياسة القومية هو من واجبات مجتمع الصفوة / الحكومة ، فى حين يسود فى جماعة الشعب قيم : الفردية ، المنفعة ، العائد الفورى، ويذوب بعيدا عن وجدانهم معنى الشعور الوطنى [*فالهدف القومى فى هذه الحالة هو خطة حكومة وليس ثقافة شعب*][٤٢].

ويضـيف ***F . Morell , 1991*** أن المواطـنة تقـوم علـى عناصـر مدنية وسياسية واجتماعية، وتقوم على حرية الفرد وحقوق المشاركة السياسية ، والأكثر من ذلك أهمية هو حق المسـاهمة بشـكل كلـى فـى " *التراث المجتمعى* " ، ومن ثم تتأكد العلاقة بين المواطنة والقيم الحضارية فى المجتمع[٤٣].

---

[*] يعد الولاء *Loyalty* & الانتماء *Belongingness* بمثابة القاعدة التى تتشكل عليها قيم المواطنة *Citizenship Values* ، ثم يكون الوطنية *Patriotism* هى الدافع العاطفى والوجدانى وراء سلوك المواطنة [٣٩]

ويشــير *د. حامد عمار* إلى أن قيم المواطنة الإيجابية فى الفكر والعمل إنما تشتق من قيم إنســانية عليا تتيح لها مجال النمو والاقتداء ، وتلك هى قيم الحرية والعدل الاجتماعى والمشاركة الفعالة تحقيقا لكرامة الإنسان . وربما كان من المفيد أن نؤكد بوجه خاص على ضرورة أن تفتح أبــواب التعبــير الحر على مصاريعها من أجل الحوار البناء ، وليس لمجرد الاختلاف وتسجيل المواقــف ، وأن يــتوجه الحوار فى تمحيصه لقضايا الحياة والمصير إلى نقط الالتقاء ومواطن العمــل المشــترك ، وأن تكون نهاية التفكير هى بداية العمل التعاونى ، وتلك من أهم مسئوليات التربية فى سياق اضطراب القيم فى مجتمعنا المعاصر(٤٤).

وينــبغى أن تفهــم المواطــنة "*كهويــة & مسئولية سلوك*" ، على أنها الارتباط الواعى بالمبادئ الوطنية *Civic Principles* وقيم الديمقراطية *Values of democracy* . ومن زاوية أخرى فإن المواطنة & والهوية المدنية *Civic Identity* تعد ضمان أمن المواطنين فى توحد مع القرار الديمقراطى والسياسى *democratic political Order* .وعلى الجانب الآخر فإن أمن وسلامة حقوق المواطنين فى المجتمع الديمقراطى تتطلب عدة مسئوليات(٧):

- *احترام حقوق الآخرين فى المجتمع*
- *الدفاع عن حقوقهم وحقوق الآخرين فى آن واحد ضد من يسىء استخدامها .*
- *ممارسة الحقوق للمساهمة فى خلق عمل ديمقراطى .*

وإضــافة إلــى ذلــك ، يمكن الإشارة إلى بعض العوامل الداعمة لمناخ التربية لاكتساب وتنمية قيم المواطنة ، وهى:

- *حســن تمثــيل مفــردات الخطاب السياسى الرسمى على مسئوليات الدور الوظيفى للفرد وواجباته الوطنية .*
- *اســتجلاء المؤشــرات الدالــة على معالم البعد الاجتماعى فى سياسة المجتمع ، بما يعنى وضوح الرؤية السياسية حول مكانة الفرد فى مجتمعه.*
- *وعى الفرد بالدستور والقانون ، والقنوات الشرعية لعلاقاته بمؤسسات الدولة ونظمها .*
- *وحدة الحركة المجتمعية مع أهداف الدولة لبناء صورة المستقبل.*
- *تأكــيد مكانــة الفــرد فى النسيج المجتمعى ، باعتباره وحدة رئيسية تساهم فى المشروع الوطنى للنهضة والتنمية .*

– *الإيمان بالهدف القومى ، بما يعنى صورة رمزية لمجتمع المستقبل فى عيون أبنائه .*

إن جوهر الديمقراطية كنظام تضعه الحكومات ويرتضيه الشعب هو لضمان إتاحة الفرصة لكل فرد بأن يكون مشاركا فى صنع القرارات التى تحدد مستقبل حياته ومجتمعه، وتدريس الديمقراطية *teaching democracy* هو الذى يحدد مدى امتثال الفرد لقيمها، إلا أن الربط بين الديمقراطية ومخزون الخبرة التاريخية فى المجتمع هو الذى يصنع المواطنة*making Citizens*، ومن ثم فإن مفهوم المواطنة يكتسب قيمته من الرصيد الحضارى للأمة عبر تاريخها (٤٦) .

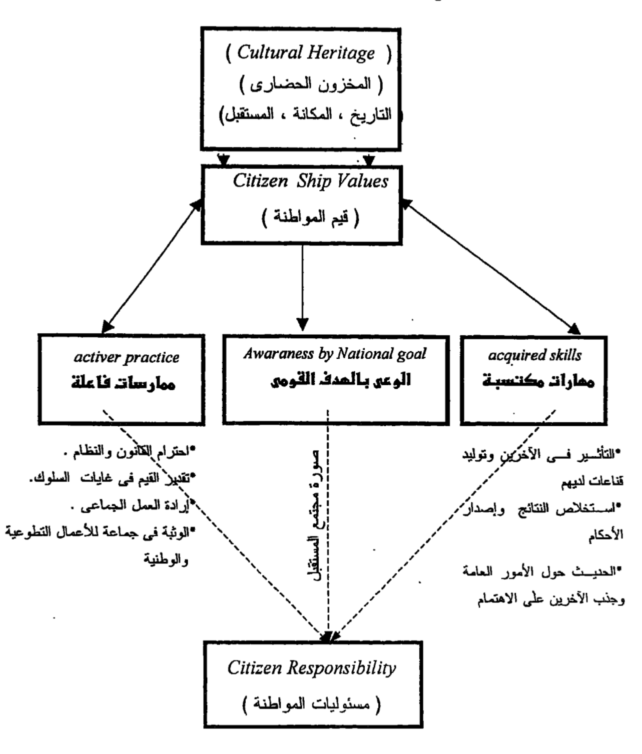
وفيما يرى *موسيه روسّى* : *"قل لى أى نوع من التاريخ أقل لك أى نوع من الأشخاص تقدم للمجتمع* (٤٧). فدراسة التاريخ تعد بمثابة قاعدة تكوين المواطنة ، بما يساعد الفرد على حسن تمثيل خبرات مجتمعه ، والاستعداد للمساهمة فى بناء مستقبله على صورة يأملها فى تواصل مع أصالة قيمه التاريخية.

فالأحداث التى تتضمنها دروس التاريخ تركز على العظمة والمجد القومى الذى يكون لدى الناشئين رابطة الانتماء والولاء بالهوية القومية ، كما أن دروس الوطنيات تطلع الطلاب على شئون الحكومة ، وحدود الحقوق و الواجبات الوطنية ، كما تعكس دروس الأدب القيم المرتبطة بماضى الأمة وحاضرها (٤٨).

وتشير بعض الدراسات إلى أن دراسة العلوم الاجتماعية تسهم فى تكوين الذات السياسية *Political self* للناشئين والشباب ، كما أن بعض النظم التربوية تنظم برامج دراسية فى مجال التاريخ والعلوم الاجتماعية والأدبية تهدف إلى تدعيم فكرة الولاء والانتماء للثقافة القومية ، ففى الولايات المتحدة الأمريكية يعد مقرر" *الوطنيات Civics* " أحد المقررات الهامة منذ سنوات طويلة ضمن برنامج دراسى عام يستهدف "*أمركة Americanizing* " الناشئين والشباب من أبناء المهاجرين إلى أمريكا (٤٩).

وعلى ضوء ذلك فإن قيم المواطنة فى ارتباطها بمخزون الخبرة التاريخية تعمل على تنمية وعى الناشئين والشباب بالأهداف القومية للدولة ، الأمر الذى يعنى نضج الحس الاجتماعى بإنجازات المشروع الوطنى للدولة بما يكفل حفز الإرادة الفردية فى اتجاه العمل الوطنى ، ومن ثم ينبغى أن ننظر إلى قيم المواطنة بأنها تدرج إلى المستوى الأعمق فى فهم حقيقة وجود الإنسان فى مجتمعه .

والشكل التالى يوضح طبيعة العلاقة بين المخزون الحضارى ومسئوليات المواطنة :



[تلاقى مجموع إرادة العمل الوطنى للإعلاء من ثوابت القيمة – والمكانة للمجتمع]

ونظرا لحجم العلاقات والروابط فى "*بنية المواطنة*" ، يشير **د. سيد عثمان** فى رؤيته حول "*الوظيفة والبنية*" ، أن هذه العلاقات والروابط ليست مجرد علاقات تصل أو روابط تضم، بل إنها علاقات توصل حركة وروابط تفتح مسارات ، لهذا كانت البنية الحية بنية مفعمة بالتفاعلات بين مكوناتها ومستوياتها ، زاخرة بالتبادلات فى التأثير والتأثر. هذه التفاعلات والتبادلات هى من مقتضى البنية الحية ، ومن مقتضى الأداء الحيوى لمهام البنية ووظائفها الارتقائية(٥٠).

وفى محاولة لتحليل "بنية المواطنة" يتضح أنها تنطوى على ثلاثة عناصر متداخلة وهى" الانتماء & المسئولية & والثقة ".ويمكن توضيح ذلك على النحو التالى:

- ***الانتماء :*** *وهو تعبير عن رابطة معنوية بين الفرد ومجتمعه ، تقوم على أساس حاجة الفرد لتأكيد ذاته ضمن كيان أكبر يمنحه أمن وجوده وحمايته .*

وكمال انتماء الفرد إلى مجتمعه يكون بضمانات وعيه الصحيح بمقومات هويته وأصالة تاريخه ، ذلك أن مجموع الأثر المتبقى لخبرات التاريخ يشكل وعى الفرد بثقافة الانتماء ومسئولياته .فإذا كان لكل مجتمع خصوصياته التى يعبر بها عن ذاتيته ، فإن هذه الخصوصيات تشكل القاعدة التى تنمو عليها عناصر الانتماء.

- ***المسئولية :*** *هى فى معناها العام قدرة الفرد على تحمل واجبات الإلزام بإرادته الحرة ، وقدرته كذلك على أن يفى بالتزاماته متحملا لمسئولية النتائج .*

وفى إطار قيم المواطنة ، يمكن أن تفهم المسئولية على ضوء العلاقة بين مهام الدور الذى يؤديه الفرد فى شبكة النسيج المجتمعى ، وبين الصورة الرمزية التى يتبناها الفرد حول مستقبل المجتمع ومكانته فى عالم الغد ، وفى الربط بين مهام الدور ومستقبل المكانة يكون تجويد الأداء .

والمسئولية هنا تعد من الضوابط الحاكمة لحركية سلوك المواطن ، فإذا كانت هناك حرية للاختيار فإن هناك على الطرف المقابل واجبات المواطنة ، ومن ثم تكون مساءلة الفرد أمام ذاته دوما عن " حق الوطن " ، وعليه فإن إلزام المسئوليات الوطنية يكون كفيلا بأن يكون الارتقاء والتنمية هما مرجعية العمل الوطنى فى قياس نتائجه ، ومن ثم فإن تقدم المجتمع لن يتم بغير تقدم المجموع الوطنى فى حفاظ تام على توازن المصالح ودعما لمفهوم السلام الاجتماعى(٥١) .

- *الـثقة : وهــي تعــني الطمأنينة إلى موضوع ، وثبات عند موقف. وهي تثبت في الوجود الروحي للإنسان حيوية تتزايد وتتضاعف بالعمل المشارك*(٥٢).

وتبـني هـذه الـثقة على درجة وعي الفرد بثوابت " *القيمة & القوة* " في تاريخ مجتمعه وحاضـره ، بمـا يعني الثقة بتوجهات التنمية وغاياتها من ناحية ، وبما يعني كذلك أن مجموع جهـود الأفراد في عمليات التنمية تعد بمثابة أصول تضاف لدعم عوامل قوة المجتمع ومكانته . الأمـر الذي يحمل الفرد درجة من الشعور للوفاء بمهام دوره الوظيفي والارتقاء به إلى مستوى المسـئولية الوطنـية ، إنهـا الـثقة التي تعني أن انتماء الفرد لمجتمعه هو ضمان أمن وحماية، يستشعر الفرد من خلال الثقة بذاته وبقيمة دوره ومكانته في المجتمع .

وثقـة الفـرد بمكانة مجتمعه ونتائج التنمية تبنى على أساس " *المصداقية* " والتي هي من أبـرز ملامـح الأداء المجـتمعي . بهـذه المصداقية يكتسب الفرد ثقة بطبيعة دوره في علاقاته بالمجتمع ، وثقة بقدرته على الوفاء بمهام ومتطلبات ذلك الدور.

والرجاء هو الوجه الآخر للثقة ، والعمل هو وسيلتها وهو كذلك ضمان واقعيتها ورشدها. والربط بين الثقة والرجاء هو مصدر قوة تبعث إرادة الفعل الإنساني دوما في اتجاه الارتقاء(٥٣)، وقيمة هذا الارتقاء تنبع من ارتباطه بنظام الحركة الإيجابية في المجتمع ، ومن ثم يكون التكامل بين " *الثقة بالمقدرة على الأداء & الثقة بإرادة تحقيق المكانة* " .

[١ - ب] قيم المواطنة وكفايات في الأداء :

تُكتسـب قيم المواطنة من خلال السياق الاجتماعي الذي يعيشه الفرد مستشعرا لمسئولياته ومكانـته فـي العلاقـات الاجتماعية القائمة فيه ، والأهمية تكمن فيما إذا كنا نوفر ما يكفي من التشـجيع لشـبابنا ليـتعلموا كيف يكونون مواطنين صالحين . وفيما يرى ***Lister - 1991*** أن المواطـنة هـي مفهوم كلي في بنية المجتمع الديمقراطي ، إنها المعنى والقيمة التي تتطلب توحد الإرادة المجتمعـية نحو إعلاء حق الوطن قبل حقوق الأفراد ، والشعور بالمسئولية تجاه حركية الـتطور والإنماء ، ومن ثم فإن المواطنة تُكتسب اجتماعيا ، وتوحي بمجموعة من المعاني والقيم والافتراضات حول مستقبل الأمة وبنية المجتمع السياسي(٥٤).

وتقاس صحة المجتمع الديمقراطي *The health of democratic society* من خلال كيفـية الأداء *Quality of Functions* والإنجـاز بواسـطة المواطنين (٥٥). فالكفاية والمواطنة متشابكين في مفهومي العمل والتعليم ، الأمر الذي يشير إلى أن تنمية المهارات المرتبطة بكفايات

الأداء هـي فـي نفس الوقت أصول تضاف فى بنية المواطنة. وعلى الطرف الآخر فإن وهن الشـعور بالمواطـنة وضـعف إرادة العمل الوطنى هى خصوم تستقطع من مؤشرات الكفاية أو الإنتاجية .

وينـبغى ألا ننظر إلى المواطنة كأحد مفردات الخطاب السياسى فقط ، ولكنها إلى جانب ذلـك تعـد أكثر ارتباطا ببنية المجتمع وحركية الإرادة المجتمعية تجاه إشكاليات الواقع وقضايا المستقبل والمصير ، إنها تعنى :

- فهم الفرد لمكانته فى النسيج الاجتماعى .
- ضبط التوازن فى معادلات السلوك الفردى : الحقوق والواجبات ، حق الفرد وحق الوطن ، الحرية والمسئولية والقانون .
- حضـور الصـورة الرمـزية لمسـتقبل المجتمع فى عقل المواطن ووجدانه ، ليستلهم منها مسئوليات دوره وكفايات أدائه .
- روح الخدمة التطوعية وإرادة المشاركة فى العمل الوطنى .
- رؤيـة جـيدة فى فهم واستيعاب المسارات المختلفة لحركية القرار السياسى على المستوى القومى و العالمى .

ومـن ثـم فإن لفظ " *المواطنة* " فى الخطاب السياسى الرسمى يعنى مسئوليات المواطن الكلـية لدعـم "*أمـن المجتمع القومى* " ، وهى فى مجال التربية تعنى بناء الإنسان على قاعدة الانتماء الوطنى ، وعلى ذلك تكون دوافع القيم وكفايات الأداء وجهين لعملة واحدة هى "*مسئوليات الأفـراد للوفـاء بحـق الوطن* " ، ومن ثم تكتمل الدورة " عطاء الوطن لأبنائه & تمايز المقدرة والمكانة ".

والكفايـة شـأنها شأن المواطنة ، كلمة مفعمة بالقيم ، ويميز ***Oliver , 1994*** بين البنية المعرفـية والسلوكية لكل من " *الكفاية & المواطنة* ". فالتفسيرات السلوكية للكفاية ترتبط بالأداء، أى أنها تساوى بين الكفاية والقدرة على أداء مجموعة من المهمات حسب معايير محددة مسبقا ، إلا أن المواطـنة تسمو على مفهوم الكفاية "*بمجموعة القدرات الضمنية التى يحتاجها التغيير فى إطار وعى الفرد بمسئولياته ، إضافة إلى قدرات نقدية تأملية بما يعنى استشراف رؤى المستقبل وانعكاساتها على المجتمع* "[٥٦]. وقد بين ***Moore - 1987*** أن سوق العمل قد حدد مفهوم الكفاية فـى ضوء مواصفات الأداء الوظيفى "*قياس إنتاجية الفرد فى ضوء معايير العامل المثالى كما*

تمثله مصفوفة المهارات " ، وهكذا يصبح مفهوم الكفاية تقنيا بالأساس ولا يأخذ فى الاعتبار المعانى الاجتماعية للعمل. ومن ثم فإن التفسير التقنى للكفاية يشكل وعى الفرد بالمفردات اللازمة لمنظومة الإنتاج ، فى حين أن المواطنة فى اهتمامها بالعمل والإنتاج كمدخل للتمايز الحضارى ، فإنها تضع ذلك بالأساس فى ضوء وعى الفرد بمكانته فى شبكة العلاقات الاجتماعية أو النسيج المجتمعى فى كليته[٥٧]. ومن زاوية أخرى فإن ارتباط مفهوم المواطنة بمكانة الفرد فى المجتمع ، تعنى فى ذات الوقت مجموعة من الواجبات والمسئوليات بالشكل الذى يؤكد حق الفرد والآخرين قبل المكانة *Rights before the State* ومن ثم فإن طموح المكانة يقابله فى ذات الوقت مزيدا من الواجبات والمسئوليات *Entity of the State =Competing in achieving Duties & Responsibilities*.[٥٨]

فالحفاظ علـى التوازن الدقيق بين الحق والواجب هو ركيزة أساسية من ركائز التقدم ، لذلك فإنه يستلزم أن يدرك المواطن أياً كان موقعه ، أن قدرة الوطن على العطاء تتحدد أولا وأخيرا بمجموع ما يحصل عليه الوطن من عطاء أبنائه "[٥٩].

وهكذا يتضح أن هناك علاقات وثيقة بين قيم المواطنة وكفاءة الأداء المجتمعى فى المجالات المختلفة ، وهذه العلاقة ترجع إلى وعى الفرد: ***أولا*** بمنظومة العمل والإنتاج " مسئوليات الدور & دورة العطاء الكلى والمتبادل فى المجتمع " ، ***وثانيا*** بتحديات المكانة على المستوى الحضارى والدولى " مسئوليات الدور & دعم عناصر القوة والمكانة فى المجتمع " ، ومن ثم فإن تنمية قيم المواطنة لدى أبناء المجتمع يعنى قبول الشراكة الكلية فى المشروع الوطنى للتنمية .

[١ - ج] سلوك المواطنة - والقياسات المرتبطة بها:

إن التربية المدنية *Civic Education* تعمل عملها استنادا إلى عموميات المخزون الثقافى والحضارى *Common Cultural heritage* ، برؤية تدفع الفرد إلى استشراف المستقبل على أرض الواقع . إنه المعنى الذى يُمكّن الناشئين من حياة المواطنة الواعية فى مجتمعهم ، وبما ينمى قدراتهم على إصدار الأحكام العامة *Making Public Judgement* والتى تعنى بالتفكير مع الآخرين لمساندة حياة الجماعة وأفعالها *Collective Lives and action* إضافة إلى القدرة على وضع الاعتبارات الخاصة باختلافات رؤية الآخرين وتوقعاتهم *Imagine different view points and prospective with Others* ، ومن ثم يكون الإعداد الجيد للمواطنة النشطة [٦٠] إنه المواطن القادر على حوار

الآخرين للعمل فى جماعة ولتحقيق الأغراض العامة ، حيث إن المواطنة لا يمكن أن تكون نشاطا فرديا *Solo activity* ، فنحن فى حاجة إلى المواطن القادر على إدراك مضمون الأحكام السياسية *Political Judgement context* بما يعنى بالتفكير مع الآخرين حول المسارات الصحيحة لتحقيق الفعل *What the right public course of action should be ?* (٦١) .

ويرى **Gross** أن من خصائص المواطنة الصالحة : *الإسهام الفعال فى بناء المجتمع واتخاذ قرارات عقلانية فى مواجهة مشكلات البيئة ، وامتلاك مهارات التفكير اللازمة للتكيف مع حضارة العصر والتعايش معها* (٦٢). ويضيف **Hallgarten & Pierce** عددا آخر من الخصائص التى يجب توافرها فى المواطن الصالح ، ويمكن تحديد أبرز تلك الخصائص فى : *معرفة تراث المجتمع ، والمشاركة الكاملة فى الحياة السياسية والاجتماعية ، والتزود بمهارات التحليل والتعليل والاستقصاء ، والمهارات اللازمة للتكيف مع المجتمع ومواجهة مشكلاته ، والالتزام بالمحافظة على إنجازاته وتطوره ، وتقدير الحرية والعدالة والمساواة ، والقدرة على التفكير الناقد وتقديم الرؤى الخلاقة.* (٦٣)

وفيما يرى **K. Osbrne- 1999** أن مفهوم المواطنة يشتمل على أربعة عناصر هى(٦٤):

- *الاهتمام بالوعى / الهوية القومية National Consciousness ، هذا إلى جانب تنمية الاحساس بالمواطنة العالمية Asense of global or world Citizenship من خلال شعور الناشئ بأنه عضو فى المجتمع العالمى World Community .*

- *الاهتمام بالثقافة السياسية Political literacy ، بما ينمى لدى الناشئين ضمانات المعرفة والالتزامات تجاه النظام السياسى والمجتمعى بصفة عامة، وفهم مفاتيح التفاعل مع قضايا المجتمع المختلفة.*

- *ملاحظة الحقوق والواجبات Observance of rights and duties. فمن حق المواطن أن يستمتع جيدا بما خُوّل له من حقوق مقابل التزاماته القانونية ، وذلك بما يدفعه إلى حسن الوفاء بمسئولياته وواجباته.*

- *الاهتمام بتنمية القيم Values التى تهيئ للإنسان درجة عالية من التوافق مع مجتمعه واستيعابا أكثر للقيم العالمية Universal Values ، بما ينمى لدى الناشئين مهارات حسم التناقضات القيمية Conflict of Values فى إطار مقبول أخلاقيا وإنسانيا.*

وفيما يشير **Hahn - 1998** أن تنمية قدرة الأفراد ليصبحوا مواطنين تعنى[٦٥] :

- *المشاركة فى الحياة السياسية وانخراطهم فى الهيئات العامة ، مشاركين فى تحقيق أهدافها ، وفى فحص وتقويم هذه الأهداف من ناحية أخرى .*
- *اكتساب المعرفة وتنمية الاتجاهات وتكوين القيم الملائمة لحياة المجتمع الديمقراطى .*
- *مواجهة إشكاليات العلاقة بين المعرفة السياسية والمدنية من ناحية وبين السلوك الفعلى فى الحياة اليومية من ناحية أخرى.*
- *الاهتمام بتنمية الحس الوطنى والاجتماعى ، وذلك من خلال الأعمال التطوعية والخيرية.*

ويكاد يتفق كل من **F. Bahmueller - 1995 & J. Patrick - 2000** على أهم الملامح التى تميز سلوك المواطنة وهى [٦٦]:

- *الالتزام بقيم الديمقراطية وقواعد ممارسة السلوك الديمقراطى ، وذلك فى ضوء معرفة دقيقة بالنواحى المدنية .*
- *التأكيد على الأنشطة المرتبطة بسلوك المواطنة ، على نفس الدرجة من أهمية المشاركة فى النواحى البيئية والمجتمعية .*
- *الوعى بثوابت ومتغيرات الثقافة السياسية ، بما يجعل للعمل الوطنى هوية مميزة تعبر عن إرادة التوحد المجتمعى تجاه القضايا والمشكلات .*
- *أن يكون مواطنا فعالا يهتم بمجريات الأمور والأحداث ، والتداعيات المرتبطة بها .*
- *أن يكون ذا حس نقدى ، ولديه القدرة على الموازنة بين اختياراته.*
- *أن يكون مدركا للمشكلات التى تواجهها بلاده ولمسئولياته فى مواجهتها.*
- *أن يظهر تفهمه للآخرين ، وأن يبدى احتراما للسلطة بما يعنى الثقة بالذات والقدرة على ضبط النفس.*
- *تفعيل العلاقة بين الحقوق والواجبات فى سلوكه وأن يحافظ عليها للآخرين فى المجتمع .*
- *القدرة على رؤية مواضع الأحداث والصراع فى الداخل والخارج من منظور إنسانى.*
- *الاهتمام بقضايا خدمة المجتمع ، وتعبئة ثقافة الأعضاء لحماية الاتجاهات الإنسانية وتعزيزها.*

- *الفهـم العمـيق للـتطورات العالمـية والتعقد الكبير فى تطبيق المعايير الإنسانية فى زمن العولمة.*
- *الاهتمام بأخلاقيات حقوق الإنسان وواجباته ، وإدراك معنى التـ امح فى العلاقات بين الأفراد ومعنى السلام فى التفاهم الدولى .*

وفـى دراسـة تحليلية لأهم خصائص المواطنة من وجهة نظر المربين فى التخصصات المخـتلفة توصل كل من " ***Sehr 1997 & Crick ,2000*** " إلى قائمة تتضمن الخصائص التى يجب توافرها لدى الفرد الذى يتمتع بالمواطنة الصالحة ، وهذه الخصائص هى(٦٧):

- *الإيمان بالحرية والمساواة بين الجميع .*
- *تقبل مسئولية المشاركة فى صنع القرارات التى توجه السياسة العامة فى بلده .*
- *القـدرة علـى اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام المستندة إلى أسس ومعايير قيمية واضحة ، ومؤسسة على تشجيع العمل البناء فى مجتمع متغير .*
- *القـدرة على المشاركة فى عمليات حل المشكلات ، والإسهام الذكى فى حل قضايا المجتمع المحلى والعالمى .*
- درجة من الوعى بالقضايا الاجتماعية والسياسية على المستوى المحلى والعالمى ، تمكنه من تبنى رؤية تحليلية ونقدية للوضع الاجتماعى وإشكالياته .
- تقديـر المعانى المرتبطة بقيم المسئولية *Responsibility* ، والعدالة *Justice* ، والاهتمام *Care* ، والتسامح *Tolerance* ، والحقوق المتساوية *equal rights* .

وإذا كانـت "التربـية من أجل المواطنة" تعد من القضايا المحورية فى التعليم المعاصر، ممـا يتطلـب تحديد الأهداف وتصميم البرامج لتحقيق أهدافها" إكساب وتنمية قيم المواطنة" إلا أنـنا لا ينـبغى أن نغفـل علـى الطـرف الآخـر قياسـات نتائج التربية فى هذا الميدان، بما يمكننا من(٦٨) :

- *الحصـول علـى معلومـات دقيقة حول اهتمامات الطلاب بالمعانى والمعرفة المرتبطة بقيم المواطنة .*
- *الكشـف عـن اتجاهـات الطـلاب نحو المواطنة ، وتنمية قدراتهم على التمييز بين سلوك بمقتضى القانون وسلوك المواطنة النشطة .*

- *الاتفـاق حول توصيف مهارات المواطنة النشطة فى مجتمع ديمقراطى ، والتعريف بالغايات المجتمعية التى تتطلبها .*
- *تركـيز اهـتمامات الطـلاب وتوحيد القياسات حول ممارسات سلوك المواطنة فى مواجهة إشكاليات السلبية أو تعارض القوى المؤثرة فى السلوك .*
- *التخطيط للأنشطة المصاحبة للبرامج والمعلومات المرتبطة بتربية المواطنة .*

وهـناك اعتـبارات أسـاسية فى تصميم القياسات المرتبطة بالتربية المدنية / المواطنة، وهى(٦٩) :

- *تحديد الأهداف المعرفية ، ونقلها للطلاب .*
- *تكامل هدف القياس مع المعلومات المتاحة ، بما يوضح كفاءة القرار والتوجيه المعلوماتى.*
- *اسـتخدام أسـاليب مخـتلفة للقـياس ، بمـا يعنى تكامل الرؤية حول المعرفة والاتجاهات والمهارات التى تشكل شخصية الطلاب .*

ولاشـك أن قياسات نتائج التربية فى مجال إكساب وتنمية قيم المواطنة يعد عاملا رئيسيا فـى التخطيط لخبرات المواقف التعليمية وحسن تنظيمها بما يضمن فاعلية التفاعلات البينية بين مكوناتها ، وبما يحقق تمثيلاً معرفياً وقيمياً فعالاً لقيم المواطنة ودلالاتها السلوكية .

[١ – د] المواطنة العربية فى عصر العولمة :

إن اهـتمامات التربـية ببـناء مجتمعات تقدر "*قيمة الحرية*" فى سلوك الأفراد والأداء المؤسسـى للحكومـات ، يعـنى بترسـيخ قواعد المواطنة *Principles of Citizenship* لدى الناشـئين من أبناء المجتمع، مع التأكيد على ممارسات الديمقراطية الدستورية *Constitutional democracy* . ومـن ثـم فـإن الاعتـبارات المدنية الخاصة بالمعرفة *Civic knowledge*، والمهـارة *Civic Skills*، والفضائل *Civic Virtues* ، والمواطنة *Citizenship* ، ينبغى أن تعـالج مـن خـلال برامج التربية المدنية *Civic Education* من قبل المربين فى بلدان العالم المخـتلفة ، حيـث إن هـناك معايـير حاسمة للديمقراطية الدستورية لا يمكن لفرد أن يتجنبها *avoided* أو أن تنـتهك *Violated* ما دام هناك تأصيل للمعرفة المرتبطة بمعنى " المواطنة فى عالم اليوم".(٧٠)

ولا شـك أنـه مـع تبـنى المجتمعات لنماذج مغايرة للتحديث ، ومع الانفتاح المصاحب لـتطورات العولمـة ، فقدت النزعة الوطنية لمعانها نتيجة لنزعات التشكيك فى جذور الوطنية .

فالوطنـية تعتمد على خصوصيات فى بنية الوطن ، يتحدد من خلالها علاقة المواطن بمجتمعه ورؤيـته للكيفية التى ينفتح بها على الآخر ، بالشكل الذى يمكنه من الدفاع عن المصلحة الذاتية داخل العالمية والمصلحة الخاصة داخل العمومية(٧١).

مـن هـنا كانت المخاطر التى تحدق بالثقافـة الوطنية فى مواجهتها للتيارات الهـدامة الـواردة مـن الخـارج تحت أقنعة عديدة ، وهى تيارات تخشاها الدول المتقدمة كالدول النامية تمامـا . وإن كان الطوفان الإعلامى المنهمر من الشمال نحو الجنوب يضع الـدول النامية فى موقـف حرج للغاية إذا لم تتسلح بالوعى الناضج الذى تتيحه الممارسة الديمقراطية ، إذ أن هذا الطوفـان يحـاول فـى طريقـة تحطيم كل توازن طبيعى لا يخضع لسـطوته ، وهو التوازن المرتهـن بالمصداقية الإعلامية التى إذا أصابها الخلل ، فسرعان ما ينعكس هذا على نظرة الفرد إلـى مقومات المجتمع الثقافيـة التى يستمد منهـا انتماءه إلى هذا المجتمع . وإذا كان علينا أن نقـف بالمرصـاد لأيـة تيارات يمكن أن تهـدد هويتنا الثقافيـة ، فلا يعنى هـذا أن ننغلق أو نـتقوقع بل ننفتح على إيجابيات حضارة العصر بحيث تمنحنا قـوة دفع كى نعيش على مستوى العصر نفسه (٧٢).

ونظرا لإشكاليات الهوية الوطنية فى ظل تنامى فكر العولمة والتيارات الداعمة لها ، تبرز الحاجـة فى الآونة الأخيرة على مستوى المجتمعات الإقليمية ، إلى مهام تربوية جديدة بما يعزز فكـرة المواطـنة كمدخل لتأكيد عوامل التضامن المجتمعى فى مواجهة مشكلاته. وعلى الطرف الآخـر فإن مواطنة مأمولة فى عصر العولمة تعنى شكلا من الانتماء العالمى *belonging to distinct sphere or world* ، بمـا يعنى تجاوز الخصوصيات الإقليمية إلى مناخ آمن وصالح لكل فرد أو مواطن. ولعل المدخل الأساسى فى تنمية قيم المواطنة هو الذى يؤكد مسئولية التربية فـى إكسـاب الناشـئين " ثقافة المواطنة *Cultural of Citizenship* " والتى تعنى بالتكوين التجميعى والبنائى *Formative & Summative* للحقوق والواجبات بما يحدد مسئوليات الأفراد فـى مجـتمعاتهم. وامتدادا مع عالم الإنسان ، إنها تعنى بالتأثير على إرادة الفرد للوعى بحركة الأحداث وطبيعة المشكلات فى سياق اجتماعى أكبر : *الدولة & العالم & الإنسانية*.(٧٣) وعلى ذلك فـإن التربـية مـن "*أجل المواطنة*" تهدف إلى تزويد الناشئين بالمعرفة السياسية بما يمكنهم من المشـاركة فـى لعب الدور على مستوى المجتمع المحلى ، إضافة إلى الرؤية العالمية الحاكمة لحـركة الأحـداث والمتغـيرات فـى قضايا مجتمعاتهم أو القضايا العالمية بصورة كلية ، هذا بالإضـافة إلـى تنمية مدركاتهم حول بعض القضايا العالمية مثل العنصرية *racism* ، اللاجئين

Plight of refugees، قصور التشريع الدولى*The impact of International Legislation* والتأثيرات المرتبطة بتغيرات البيئة *effects of environmental change*(٧٤).

ومــن أخطر العوامل التى تؤثر سلبيا على "*الشعور القومى & قيم المواطنة* " هو الواقع الحالى لتنامى سياسات الإعلام فى عصر العولمة . ومع اعتبار البعد الخاص بالعولمة الاقتصادية والسـياقات الفكــرية والقيمــية المرتبطة بها ، فإن هناك كثيرا من المؤشرات التى تشير إلى أن وســائل الإعلام تخلق حاليا أساليب بديلة لإرساء هويات جماعية وشعور بالانتماء غالبا ما يعتمد على بضائع الاستهلاك والأسماء والرموز التجارية ، ومن ثم تتآكل قيم المواطنة فى مقابل تنامى الرغـبة والــتوحد فى الاستهلاك(٧٥). ويتساءل ***Williamson- 1996*** عما إذا كانت المواطنة شــىء لا يــزيد عن أداة بلاغية وشعارات لمواقف أزمة ، بعد أن تم اختصارها لتصبح مرادفة للاســتهلاكية ، وبعدمــا تــم تفكــيك الصقالات الاجتماعية التى كانت تدعمها (٧٦) . ويتفق ***J. Capella*** مع هذا الرأى مؤكدا على أن قيم المواطنة تتضمن فى ذاتها بعدا معنويا *citizenship is just aghostly* مما يجعلها مطلبا اجتماعيا للقيم الباقية فيها *its own survival* (٧٧).

وينــبغى أن نضــع فى اعتبارنا رؤى الفكر حول "*عالمية المواطنة* " *international citizenship* فى عصر العولمة . وقد نبه ***Pallas , 1993*** إلى أهمية مراعاة السياقات الثقافية عــند الــنظر فى الدور المستقبلى الذى يلعبه التعليم والتدريب فى الارتقاء بالمواطنة والكفاية فى سيناريوهات التغير العالمى(٧٨) .

ومــن الأهمية بمكان أن نشير إلى أن المتغيرات العالمية الجديدة قد أوجدت أشكالا جديدة من التهديدات الموجهة للأمن القومى للدول ، والجديد فى هذه الأشكال هو التداخل والتشابك بين مصــادر الــتهديد الداخلــى والخارجى ، بحيث أصبح من العسير وضع حدود فاصلة بين أنماط الــتهديدات الداخلية والخارجية. فالاتجاه نحو التدخل الخارجى فى الشئون الداخلية للدول استنادا إلــى اعتــبارات إنســانية يتشابك فيه ما هو خارجى مع ما هو داخلى ، والاختراق القائم لحدود الدولة الإقليمية لم يعد قاصرا على التدخل العسكرى المباشر ، بل إنه اختراق اقتصادى واتصالى وتكنولوجى يتجاوز الحدود الإقليمية المعروفة ، ولا يمكن أن يتحقق إلا مع توافر عوامل داخلية مساعدة ومتفاعلة معه . بل إن المفهوم التقليدى لسيادة الدولة القومية صار اليوم موضع تساؤل ، خاصــة وأن هــناك قــرارات مصيرية بالنسبة للشعوب يتم اتخاذها خارج نطاق مؤسسة الدولة القومــية بوصــفها المؤسسة السياسية الأم ، كما أن القوة المتولدة عن مجتمع المعلومات الجديد أخذت فى تشكيل أبنيتها المؤسسية الخاصة بها والتى لا تعرف حدودا (٧٩).

وإن محاولة للحديث عن المواطنة العربية فى عصر العولمة تتطلب *أولا* : الوعى بطبيعة العلاقة بين المواطنة والمخزون القيمى والحضارى للأمة العربية ، بما يعنى مسئوليات المواطنة العربية فى العمل والإنجاز ، ليأتى الفعل العربى فى مستوى مسئولية الأمة العربية ورسالتها من جانب ، وفى مستوى الحوار المتكافئ مع الآخر الغربى بما يؤكد مكانة الأمة العربية على المسرح الحضارى العالمى من جانب آخر ، *وثانيا* : الوعى بعلاقات كل من الموقع والموضع فى شخصية الأمة العربية ، من حيث جغرافيا الموقع وجغرافية الإمكانيات فى صناعة التكامل العربى لدعم المكانة العربية. وهذا الوعى من شأنه تحديد متجه الحركة العربية ، إما دوران فى فلك الآخر الغربى بدعوى الحداثة والتطوير ، ومن ثم تكون التبعية لأنها تتحرك فى فراغ ليس من صناعتها ولا هى تملك متجهات الحركة فيه ، وإما علاقات دولية تقوم على أساس احترام هوية الشعوب العربية ومكانتها .

وهذه الأخيرة تبنى على افتراض أن الأمة العربية لا يمكن أن تعيش بخبراتها الماضية بعيدا عن الاستيعاب الجيد للرؤية الحقيقية لحركة الأحداث العالمية والقوى الدولية المؤثرة فيها، بل ينبغى أن تدعم من ذاتها مقومات مكانتها للتأثير فى هذه الأحداث ، ومن ثم فإن رؤيتنا " *للمواطنة العربية فى عصر العولمة* " تعنى تخطى عقبة مزدوجة : تقليد الماضى دون الوعى بشروط التجربة الاجتماعية والمتغيرات العالمية & والإغراق فى التبعية بدعوى الحداثة والتطور، كما يدلل عليها النموذج الغربى. فالمواطنة العربية الحقة تنظر إلى تاريخها وهويتها ومكانتها كمرجعية تحدد لها الطريقة التى يمكن أن تتفاعل بها مع أحداث التطور العالمى ، فالهجوم الكاسح للعولمة سيؤدى إلى الارتداد نحو التشبث بالثقافة والهوية القومية ، إلا أن المعركة ستكون خاسرة ما لم تتحول المقاومة إلى مقاومة إيجابية تتسلح بأدوات ثقافة العولمة ذاتها " [٨٠]. ويشير *عصام نعمان* إلى أهمية تجديد الثقافة الوطنية والثقافة القومية بأفق إنسانى ديمقراطى وبتعزيز الانتماء إلى الذات والانفتاح على العصر ، وذلك عن طريق إعادة بناء الثقافة العربية من داخلها، وربطها بهموم الشعب والأمة واعتمادها سلاحا فى مواجهة ظاهرة عولمة الثقافة [٨١].

إن التحول العميق الذى لحق بالعالم المعاصر يقوم على النظر إلى التحول بوصفه حالة سيالة مفتوحة ومركبة ، يبدو فيها صراع الأيديولوجيات وتصدع المؤسسات الدولية وانهيار التماسك الاجتماعى وانحلال الهُويّات الوطنية والقومية ، وانخراط الناس فى نشاط اقتصادى استهلاكى متحلل من كل التوجهات والضوابط الجمعية. ومن ثم يكون الطرح فى أحد اتجاهين: إما العودة إلى تراث الشعوب أو تعاظم الدعوة إلى ما بعد الحداثة ، وعليه فإن من أوائل المهمات

النظرية فى العالم العربى أن يصوغ المثقفون والسياسيون مشروع إعادة بناء الموقف العربى كركيزة فى دعم الحوار والمواطنة العربية ، وذلك فى إطار الخصوصيات المميزة للهوية العربية [٨٢] .

وأمام هذا المعنى تظهر ثلاثة اتجاهات فكرية لكل منها لون خاص فى فهم المواطنة العربية :

الأول : المثقفون الرافضون للنمط الحضارى الغربى شكلا ومضمونا ، وهذا يتجه إلى الإعلاء من شأن النموذج والهوية العربية .

الثانى : المثقفون الانتقائيون ، والذين يرفعون شعار الحوار مع الغرب ، وهذا يتجه إلى إنماء الواقع العربى بنموذج وتجارب الغرب المتطور .

الثالث : المثقفون المقلدون ، وهذا الاتجاه يميل إلى تبنى النموذج الغربى كمدخل لحل مشكلات المجتمع العربى وضمان تطوره .

وهذه المواقف الثلاثة تتصارع فى عقل ووجدان المواطن العربى ، ومن ثم فإن تربية من أجل المواطنة العربية تعنى اختيار اللغة التى يعبر بها العربى عن حضارته وإنجازاته وفق مسارات يختارها لنفسه ، وبما يتفق مع ثقل المكانة العربية وعمق رسالتها .

ولا شك أن وجود تراث حضارى عربى عريض تداخلت فيه الحضارات المختلفة ، يمثل مرجعية فكرية راسخة لدى المواطنين العرب ، يحدد نمط السلوك الاجتماعى وسلم الأولويات القيمى للفكر العربى بأبعاده السياسية والاجتماعية والثقافية [٨٤] وهذا التراث يمثل أحد العناصر المكونة لـ " بنية المواطنة العربية " بما يدعم مفهوم الأصالة والانتماء .

ولا يمكن بحال من الأحوال أن نغفل هذا العصر الذى نعيشه ، تهيئةً للناشئين من أبناء المجتمع لما يمكن تسميته " *سلوكيات المواطنة العالمية* ". فبقدر ما تكون الحضارة ميراث إنسانى تكون المواطنة العالمية هى القاعدة التى تضع الإنسان أمام مسئولياته الكلية انطلاقا من المجتمع الذى يعيش فيه إلى آفاق الرؤى العالمية، ومن ثم يتضح أن الإسهامات الحقيقية التى يقوم بها الفرد لخدمة وطنه تتضمن فى ذاتها خدمة عالمية وإنسانية . الأمر الذى يتطلب ضرورة العمل على ترسيخ مفهوم المواطنة العالمية من خلال ترسيخ قيم الولاء للوطن وغرس أصول الوطنية الصحيحة فى نفوس الطلاب وتعريفهم بواجباتهم تجاه الوطن. فلا تعارض بين القومية والمواطنة العالمية ، بل إن شعور الفرد بقوميته وولائه الوطنى يعتبر خطوة أساسية فى سبيل العالمية

الصحيحة ، وأن الولاء للمجتمع العالمى لا يمكن أن يكون بديلا للانتماء الوطنى ، إنه يكمل هذا الانتماء ولا يناقضه[٨٥] .

وأيا كانت صيغ التفكير فى البحث عن دعائم المواطنة فى عالم المستقبل ، فإن العالم كله يتطلع إلى شكل جديد من التفكير للمواطنة فى عالم الإنسانية *Citizenship in The world of Humanity* ، بعدما تحولت حركية النظام العالمى نحو ترسيخ قيم مادية تهدد مكانة الإنسان فى عـــالم الوجود[٨٦]. ومن ثم تتضح مسئولية التعليم فى إكساب الناشئين معايير الرؤية العالمية فى تقيـــيم الأحـــداث والمشـــكلات ، إضافة إلى تزويدهم بالأبجديات الصحيحة للانفتاح الواعى على التأثيرات الخارجية.

ثانيا دور الجامعة فى تنمية قيم المواطنة لدى طلابها :

تهـــدف التنمية الوطنية الشاملة لشباب مصر إلى تنمية وعى الشباب بمتطلبات المشاركة الإيجابـــية فـــى بناء "*المشروع الوطنى لمصر المستقبل* "، ذلك أن "*أزمة المشاركة* " هى نتيجة مباشرة لحالة الفراغ السياسى والاغتراب. ومن ثم كانت أهمية رعاية الشباب التى تعنى بتحويلهم مـــن أغلبـــية صامتة إلى كيان فعال ومؤثر من خلال القنوات الشرعية ، حيث إن قطاع الشباب والجـــامعى بصـــفة خاصـــة ، لا يمكن إسقاطه من حسابات العمل التنموى ولم يعد مقبولا غياب الشباب عن برنامج العمل الوطنى[٨٧].

"*والتربـــية من أجل المواطنة* " تقوم على أساس إعداد الناشئين والشباب للدخول فى الحياة السياســـية للمجتمع بإكسابهم المعارف والمفاهيم والاتجاهـــات والمهارات السلوكية اللازمة لتنمية مشـــاركتهم فى الحياة الســـياسية ، وبما يمكنهم من دعم ومساندة الاتجاه الوطنى للتنمية . إنهـــا العملـــية التى تستهدف إعداد الشباب لمواجهة المشكلات واتخاذ القرارات كمواطنين بمساعدة كل مـــنهم علـــى تنمـــية قدراتـــه علـــى اتخاذ القرار ، وعلى استخدام التفكير الناقد فى التعبير عن اتجاهـــاتهم، والوصـــول إلـــى حلول للمشكلات الاجتماعية التى تعـــيق مسيرة التنميـــة والإنماء الوطنى.

" *والتربية من أجل المواطنة*" هو الهدف المحورى للتربية السياسية ، والتى تعنى مساعدة الناشـــئين والشباب على استيعاب الواقع والتفاعل مع إشكالياته بطريقة موضوعية ناقدة، بما يتيح لهـــم اتجاهـــا إيجابـــيا نحـــو المشاركة ، إضافة إلى حسن رعاية النخبة منهم وإعدادهم لتحمل مسئوليات القيادة والعمل الوطنى

وعلى ضوء ذلك ، فإن "*تنمية قيم المواطنة* " هى معنى أكبر من مجرد التلقين لسياسة معينة *Political indoctrination* أو التنشئة السياسية *Political Socialization* ، إنها المعنى الذى من خلاله يدرك الفرد واجبات دوره ومسئولياته تجاه مجتمعه ، بما يحمله على تبنى رؤية ملائمة للعمل الوطنى من خلال القنوات الشرعية .

وقيم المواطنة لدى الشباب الجامعي تعد بمثابة "*قوة المناعة فى الجسم الاجتماعى* " من حيث انتمائه وجهده وعمله ووعيه بإمكانات الحاضر والمستقبل ، حيث إن الصورة الراهنة وتحديات المستقبل تعج بالأخطار المحدقة والمتوقعة ، وتستلزم طاقات تفوق بكثير ما ادخره المجتمع لمواجهة أزمات الماضى . ويحذرنا كثيرون من الكارثة إذا استمر إيقاع القيم الثقافية على وتيرته الراهنة ومضامينه المضطربة. وعلى ضوء ذلك فقد آن للجامعة أن تعلو فوق جزئيات مناهجها وأنشطتها اليومية لتدرك المنظور الكلى لرسالتها ، حتى لا تحجبها رؤية الأشجار فى تفاصيلها عن رؤية الغابة فى خريطتها العامة ، *وهى الخريطة التى تعنى بالبعد القومى والقيمى فى رسالة الجامعة* ، والتركيز على هذا البعد من خلال ثقافة عمل مشتركة تتدافع فيها الرؤى وتتحاور القيم ، دون تصارع أو استقطاب ، هذا التركيز لا يقل أهمية عن دور الجامعة فى خدمة التقدم التكنولوجى(٨٨).

وفى محاولة لتوضيح بعض محددات دور الجامعة فى تنمية قيم المواطنة لدى طلابها، يتضح لنا أن القضية المطروحة فى هذا المجال ذات بعدين هما : كيف يحدث تمثيل جيد لقيم المواطنة لدى الطالب الجامعى ؟ ، وما الاعتبارات اللازمة لتفعيل دور الجامعة فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها ؟. ويمكن توضيح ذلك على النحو التالى:

[٢ - أ] متطلبات تمثيل قيم المواطنة لدى طلاب الجامعة :

لتكوين نظرية عن "*قيمة الشباب* " يقول ***Pearl*** : " إذا أردنا أن تكون هناك قيمة للشباب، فإنه يجب تأهيلهم ليكونوا مشاركين فى المجتمع وليسوا مستقبلين فقط ، وهنا تتمثل النقطة الجوهرية فى أية نظرية عن إضفاء قيمة على الشباب"(٨٩). وحينما نؤكد على المشاركة كأحد المداخل لتنمية قيم المواطنة لدى الشباب ، فإننا نعنى بذلك " دورا فعالا للشباب فى القرارات المتعلقة بتنفيذ سياسات وممارسات التعليم ، والقضايا الأساسية التى تحدد طبيعة العالم الذى سيعيشون فيه "(٩٠). فالشباب فى هذه المرحلة فى حاجة إلى الحركة فيما وراء المفهوم *move beyond Conceptual Understanding* إلى تعلم الخبرات التى من شأنها أن تنمى لديهم

مهـارات المشاركة *Participatory Skills* وممارسة الحياة المدنية ممارسة الحقوق والوفاء بالمسئوليات وواجبات المواطنة فى مجتمع ديمقراطى(٩١).

وفـيما يشير **Patrick - 1995** أن مسئولية الفرد فى مجتمع ديمقراطى تعنى التزام قيم المواطـنة وفضـائلها الأساسية *essential civic values & Virtues* كعوامل أساسية داعمة لحمايـة وتطويـر الديمقراطـية الدسـتورية . ومن أهم الفضائل المدنية التى ينبغى أن تحرص مؤسسات التربية على تنميتها : الانضباط *Self - discipline* ، والكياسة والمرونة *Civility* ، والشـفقة Compassion ، والتسامح Tolerance ، والتقدير الكامل لشرف العطاء *Respect for the worth and dignity* فى خدمة المجتمع والحكومة الدستورية(٩٢)

يعـد مجتمع الجامعة بمثابة البيئة الملائمة والحاضن النشط لتنمية قيم الانتماء الوطنى ، مـن خـلال مـا يوفـره للطـلاب من ثقافة واعية وصحيحة حول مفاهيم الديمقراطية والعدالة والمسـاواة، والتحديـث ، والاطلاع على تجارب الأمم التى قطعت شوطا فى التقدم الاجتماعى والاقتصـادى. وثمة مجموعة من العوامل والمتغيرات التى تعمل على دفع الطلاب إلى الاهتمام بـالعمل الوطـنى والأنشطة السياسية : فوجود كثير من الطلاب فى مكان واحد فترة طويلة من الوقـت ، مع تشابه الاهتمامات يعد حافزا قويا للنشاط التنظيمى ، فاتحادات الطلاب وغيرها من المـنظمات الطلابية التى تفرزها السلطات التعليمية ، غالبا ما تيسر أماكن الاجتماعات واللقاءات بين الطلاب المهتمين بالمناقشات والمناظرات(٩٣).

وطـلاب الجامعـة فـى هـذه المرحلة العمرية على بداية طريق لتحمل بعض واجبات المواطـنة مـثل المشـاركة فى الانتخابات العامة ، وأداء الخدمة العسكرية ، كما أنهم يتعلمون ويكتسـبون خـلال المرحلة الجامعية كثيرا من القيم والاتجاهات السياسية ، إضافة إلى ذلك فإن الشـباب الجامعى باعتبارهم ينتمون لنظام تعليمى معين ، ويتهيئون لشغل مكانة اجتماعية معينة تفـرض عليهم إدراكا أكبر لمختلف ما يحدث فى المجتمع المحيط بهم. ومن ثم فإن البيئة الثقافية للطالـب الجامعى إضافة إلى الشعور بالذات من خلال مكانة يتطلع إليها ، تشكل عاملا هاما فى تحديد مسئوليات التعليم العالى فى تنمية قيم المواطنة.

وقـد بينت بعض الدراسات [***1968–Huntigton & وحيد عبد المجيد ، ١٩٩٩***] أن المستويات العليا من المشاركة السياسية والإحساس المرتفع بالكفاءة السياسية ، والشعور بالواجب الوطـنى يحـدث دائما بين الأفراد ذوى التعليم العالى & الجامعى أكثر من نظرائهم ممن انتهى تعليمهم عند مراحله الأولى(٩٤).

ومن أهم خصائص الشباب الجامعى التى تهيئ لديهم *عوامل قابلية تكوين المواطنة النشطة:*

- *ما يتميز به الشباب الجامعى من فاعلية وديناميكية .*
- *شعور الشباب الجامعى بالطموح نحو المكانة والخدمة الوطنية .*
- *الرؤية تجاه المستقبل ، بما تشتمل عليه تلك الرؤية من اعتبارات النقد وأحكام القيمة على الواقع .*
- *النضج العقلى بما يمكنهم من تبنى تصورات عقلية حول معنى الأيديولوجية والنظم السياسية المرتبطة بها .*

[وما تزال القضية مطروحة حول الاستثمار الأمثل للنقطة الحرجة فى التقاء هذه الخصائص مع البرامج والأنشطة الموجهة لتنمية قيم المواطنة للطالب الجامعى].

ويمكن الإشارة إلى بعض الاعتبارات الهامة فى تمثيل قيم المواطنة لدى الشباب الجامعى، وهى :

- *مصداقية الرؤية وفعالية الأداء المجتمعى فى ضوء مفهوم البعد الاجتماعى فى السياسات العامة .*
- *الفهم الجيد لمفردات الخطاب السياسى الرسمى فى أبعاده المختلفة ، وحدود المسئوليات الفردية وفق مفهوم المواطنة النشطة .*
- *حركية الإرادة المجتمعية فى المسارات الآمنة لدعم قضايا النهضة والتنمية.*
- *لغة الخطاب القيمى والسياسى فى الحوار مع طلاب الجامعات ، فى علاقاته بتقديرات العقل وتوجهات الإرادة لصناعة الفعل الوطنى والإنجاز الحضارى .*

[فالبعد *الأول والثانى* يتعلق بـ " ثقافة المواطنة " ، ويشير *البعد الثالث* إلى حركة الإرادة المجتمعية ، بما تشمل عليه من معانى الوفاق والسلام الاجتماعى لتحمل مسئولية صناعة المكانة المأمولة للمجتمع . ويعنى *البعد الرابع* بالقناعات الداخلية لحفز إرادة الفرد للعمل الوطنى].

ويشير ***K. Evans - 1998*** إلى أن المواطنة فى مرحلة الشباب ترتبط بثلاث عمليات نفسية / اجتماعية (٩٥) :

- *الهوية Identity : وهى تقوم على أساس درجة التوافق بين قيم الفرد وثقافة الجماعة .*

- *الألفــة Intimacy : وهــي تقوم على أساس التوافق بين أمن الفرد & أمن الجماعة من خلال القيم المتبادلة والاختيار الحر .*
- *الاســتقلالية Independancy : وهــي تقــوم علــى شــقين : الأولى الاستقلالية بمعناها الاقتصادى ، والثانى يعنى بحرية التعبير .*

وهذه العمليات الثلاث هى المدخل الرئيسى لضمان تمثيل إيجابى فعال لقيم المواطنة لدى طــلاب الجامعة ، وينبغى أنَ توضع فى الاعتبار عند التخطيط لأنشطة الطلاب أو الحوار معهم حول قضايا مجتمعهم وبناء مستقبله.

وخلافــا لكثير من الرؤى حول العلاقة بين التربية والسياسة [*التربية الوطنية ، التثقيف السياســى*] ، يــرى ***B.Crick*** أهمية استخدام المدخل المفاهيمى *Conceptual Approach* لتحقــيق الأهــداف السياســية الخاصـــة ببنــية المواطنة ، وهذا المدخل لا يعتمد علــى " *التلقين indoctrination* " ولكــنه يعــتمد على *التكوين التجميعى للمفاهيم Cluster of Political concepts* لبناء *رؤية* لتحديد مسارات السلوك وكيفية التفاعل مع المواقف والاعتبارات المختلفة حول إصدار الأحكام[٩٦].

ويشــير ***Mills*** إلــى جانــب عقلــى هــام فى تكوين المواطنة يطلق عليه "*كفاءة الفهم Competency of Understanding* "، ويعــنى بــه التركيز على فهم الذات فى علاقاتها بما حولهــا، وفهم علاقاتها بالكون ، وفهم ما يدور فى المجتمع وطبيعة السياسات الحاكمة لتوجهاتها ومــا يترتب على هذه السياسة من حقوق وواجبات اجتماعية[٩٧]. حيث إن كفاءة الفهم تنمو فى ســياق العمل التعاونى فى جماعة ، وذلك لاعتبارات هامة ترتبط بفهم الأهداف والترتيب لقواعد العمــل وتحديــد المهام ، ثم جدول التنبؤات بجدوى تحقيق الأهداف والنتائج المحتملة حولها . ويـنــبغى أن تــرتقى التربية بهذه الطريقة " مشروع العمل *Citizen project* " لصياغة أهداف ترتبط بقضايا مجتمعية وتحديد مسئوليات العمل والمهام المطلوبة فى ضوء *قيم المواطنة* " [٩٨].

ويرى ***Gould*** أن كفاءة الفهم تعنى استخدام المعلومات لتنمية التفكير ، بحيث يصل الفرد إلى مستوى من التفكير يمكنه من إدراك ما يشغل العالم من مشكلات ، كما يمكنه من فهم دوره ومســئولياته فــى المســاعدة على حل المشكلات. ويُعد هذا الفهم الكفء عنصرا أساسيا لاتخاذ القــرارات الخاصة بالقضايا المجتمعية ، والربط بين معلوماتهم المتاحة وتوقعاتهم حول القضايا والمشكلات المختلفة ، مما يعنى اعتبار كفاءة الفهم عنصرا رئيسيا فى تكوين المواطنة[٩٩].

وهـناك بعـد آخـر فى كفاءة المواطنة وهو " *القيم الاجرائية Procedural Values* " المرتـبطة بالـثقافة السياسـية *Political literacy* ، تلك القيم التى تربط بين مفاهيم السياسة *Political concepts* والتفكـير حـول الهوية *Thinking about Identity* . وهذا ما يشير بوضـوح إلـى أن اسـتراتيجيات تنمية قيم المواطنة لابد وأن تستند إلى مرجعية الهوية المميزة للمجتمع ، حيث إن قيم المواطنة هى أساس الانتماء للهوية(١٠٠).

ويقـترح MacIntyre مدخلين لتعليم المواطنة هما : المدخل الأول : وهو المدخل الذى يقوم على أساس علاقة الفرد بالمجتمع ، ويؤكد هذا المدخل على حرية الفرد ، ويعد المواطنة أحد مصطلحات " حقوق الإنسان " إذ يكون على الفرد واجب الدفاع عن حقوقه وحرياته متى علم بها. *المدخل الثانى* : وهو المدخل الذى يقوم على أساس الدمج بين الطموحات الذاتية للفرد ومتطلبات المواطنة العامة ، حيث يرى أن فعالية النشاط الفردى فى المجتمع يتوقف على مدى معايشة الفرد لقضـايا المجتمع ومشكلاته ، بما يعنى تدريب الأفراد على المشاركة الفعالة فى اتخاذ القرارات التى تتعلق بمشكلات المجتمع(١٠١).

ونظـرا لأهمـية " كفـاءة الفهـم Competency of Understanding " فى تكوين المواطـنة النشـطة ، واسـتنادا إلى ما أشار إليه MacIntyre حول مداخل تنمية المواطنة ، إضافة إلى الاعتبارات الخاصة بمداخل تنمية القيم * ، يقترح الباحث ثلاثة مداخل أساسية لتنمية قيم المواطنة لدى الشباب ، هى :

- ***كفـاءة التفكـير المبنى على النقد وتوليد البدائل :*** وهو مدخل يستند إلى " *حقوق المواطن* *Citizen Rights* " وهـو يعني بأن يمتلك المواطن " رؤية "*لمكانته فى النسيج الاجتماعى لتحقـيق ذاتـه والوفـاء بمسئولياته فى آن واحد* . ومن ثم تكون العناية بتدريب الفرد على ممارسـة حرياته من خلال النقد البناء واقتراح البدائل والحلول الملائمة للخروج من أزمة مشكلة أو تطوير واقع .

وتتضح مسئوليات التربية من خلال تنمية ما يمكن تسميته "*ثقافة المواطنة* " لإثراء وعى الفرد بواجبات دوره تجاه قضايا المجتمع ومشكلاته .

- G. Hyalon ; ***Teaching about Values – A now Approach*** (London, Cassell, 1997) .
- J. M. halstead & M. J. Taylor (eds) ; ***Values in Education and Education in Values*** (London, The Falmer Press, 1996)
- R. Cardner , et. al ; ***Education for Values : Moral , Ethics and Citizenship*** (London . Kogan Pagelimited , 2000)

- ***كفاءة التفكير المبنى على مسئولية النتائج :*** وهو مدخل يستند إلى الاعتبارات الخاصة بـــ "لعــب الــدور " وما *يرتبط* به من كفايات الأداء لتحقيق غايات معينة مع تحمل مسئوليات النــتائج، وهــو المعنى الذى يؤكد مهارات الفرد فى تكوين رؤية تكاملية وشمولية للمواقف المخــتلفة وميكانيزمات التفاعل بين العناصر المكونة لها ، مع اعتبار رؤية الآخر فى تقدير النتائج . ومن ثم تكون العناية بتدريب الفرد على الموازنة بين النتائج المحتملة فى موقف ما واختيار الأفضل منها ، الأمر الذى يتطلب التزام المنهج العلمى فى التفكير، وفى ذات الوقت تحويــل مشروع التفكير والعمل الوطنى إلى نشاط جماعى ، يتحمل كل فرد فيه مسئوليات وواجبات دوره .

وتتضــح مسئوليات التربية من خلال تنمية مهارات المشاركة والميل نحو الديمقراطية ، وذلــك مــن خلال تنظيم " مشروع عمل " يقوم على أساس التكامل بين المفاهيم النظرية وسلوك المواطنة والديمقراطية.

- ***كفــاءة التفكير المبنى على فعالية الحياة المجتمعية وتمايز المكانة :*** وهو مدخل يستند إلى تبنى " صورة رمزية " مأمولة للمجتمع فى حاضره بما يعنى كفاءة الحياة المجتمعية ، وفى مســتقبله بمــا يعنى تمايز المكانة . ويقوم هذا المدخل على تصور افتراضى مؤداه تجاوز الإرادة الفــردية لمشكلات وسلبيات المجتمع ، فى محاولة لاستثمار الإمكانات المتاحة وفق مسارات آمنة وفعالة لتحقيق أهداف التنمية ، وهو المعنى الذى يعطى أهمية كبيرة لمفهوم " *إرادة العمــل الوطــنى* " ومن ثم تكون العناية بتنمية " *مهارات التقييم وإصدار الأحكام* " وترتيــبا علــى ذلك تتكامل الرؤية لدى الفرد بين توصيف الإمكانيات والتعريف بالمشكلات وحسن تقدير الغايات.

وتتضـــح مسئوليات التربية من خلال القدرة على تحويل قيم المخزون الحضارى إلى أطر حاكمــة لــتقديرات العقل حول غايات العمل الوطنى ، ليأتى الفعل الجديد فى تواصل مع عوامل القــوة فــى تاريخه ، مع مراعاة واقع التغيرات المعاصرة وشروط التفاعل معها ، ومن ثم تتجه الإرادة المجتمعية فى كليتها لبناء المجتمع ودعم مكانته فى عالم الغد.

وهــذه المداخل فى مجموعها تستند إلى اعتبارات المخزون التربوى لدى الشباب (كما يتمثل فى المهارات ، والرؤى ، والخبرات ، والقدرة على إصدار الأحكام ، ....)، وتتم عملية الــتعلم بأقصى فعالية عندما تكون هذه الاعتبارات فى حالة نشطة Sharpen وملائمة لحاجات

المتعلم ذاته ، والأكثر من ذلك أهمية هو النظر إلى عملية التعلم استنادا إلى العلاقة بين طرفين: الأول يتعلق بدور التربية فى استثمار طاقات الشباب وتنمية مهاراتهم ، والثانى يتعلق بالقيمة المضافة على مساهماتهم باعتبارهم شركاء فى عملية التعلم .

[٢- ب] بعض مؤشرات دور الجامعة فى تنمية قيم المواطنة لدى طلابها:

إن الوعى بقيم المواطنة لدى الشباب الجامعى ينعكس فى شكل أو آخر ، كما يتمثل فى سعى الطلاب إلى تحمل مسئولياتهم داخل المناخ الجامعى من خلال مشاركات إيجابية فى مناقشة الأهداف ، وحرية التعبير، والتخطيط للأنشطة الطلابية ، والانفتاح على الفكر السياسى والوطنى حوارا حول إشكاليات المجتمع ومستقبل التنمية ومسئوليات الفرد فيها ، ومن ثم ينمو لديهم الوعى بـ " *حق الوطن*". وعلى ضوء ذلك فإن "*المواطنة النشطة* " تعنى بتوافر ضمانات أن يكون لدى الطلاب اختيارات حية وحقيقية لنمط حياتهم فى المجتمع ، وأن يستطيع الطلاب العمل بشكل تعاونى فى وضع الأولويات واتخاذ القرارات مع من يهتمون بشئون حياتهم[١٠٢]. ومن ثم يمكن أن تلعب الجامعات دورا بارزا فى تنمية قيم المواطنة لدى طلابها ، إذا ما توافرت لها سبل الاستثمار الواعى لإمكانات الحياة الجامعية ومن مناهج دراسية وأنشطة طلابية ، وتفاعل طلابى نشط ، واتصال بين الجامعة والعالم المحيط بها .

فالجامعة بكل ما فيها من طلاب ، وهيئة تدريس ، ومناهج دراسية ، وأنشطة طلابية...، تشكل وضعاً مميزاً لمناخ تعمل كل موجهاته لتنمية الخصائص الإنسانية للحياة فى عالم شامل *Developing Human beings for living in puplic world* ، ومن المهم لمجتمع التعليم العالى *Higher Education Community* أن يكون هناك مجال للتفكير لتنمية مهارات الأجيال الجديدة *next generation* وإعدادها كنماذج "*للمواطنين القادة* " *Citizen Leaders*[١٠٣]. ومن ثم فإن من أبرز التحديات التى تواجه المسئولين فى التعليم الجامعى تتمثل فى "*كيفية العمل مع الطلاب فى مجال الحقوق المدنية والمواطنة* " ، الأمر الذى يتطلب مداخل مختلفة فى وضع المناهج والسيطرة على مداخل تمكن الطلاب من بناء منافسة مدنية ، وأن يتم التأكيد على أدوارهم وتعليمهم إياها كمواطنين لهم قيمتهم. ومن زاوية أخرى ما الضمانات المثلى التى من خلالها يتم تقديم "*تعلما عن & تعلما لـ* " *المواطنة* " . وهذه فى جملتها تمثل تحديات أمام البرامج التربوية والمواد الدراسية فى مجال تدريس " *المواطنة النشطة* "[١٠٤] .

وقد اعتبرت الجامعات الأمريكية أن تكوين مواطنة مسئولة *responsible citizenship* تعد جزءا محوريا للنهوض برسالتها، فالقضية لا تتوقف عند مستوى المعرفة بمبادئ الديمقراطية

أو الـــتزام سلوك المواطنة فقط، ولكن إلى جانب ذلك آليات ووسائل التعبير عن الولاء للمجتمع والوفـــاء بمسئوليات الفرد تجاه المجتمع الأمريكى، وفيما يشير ***W. Morse - 1989*** أن التعليم العـــالى يستطيع أن ينمى لدى الطلاب المهارات المدنية *Civic Skills* وأن تنظم فى برامجها ما يُمَكِّــن الطـــلاب من معايشة خبرات الحياة المدنية *Create the experience of Civic life* ، وذلك إضافة إلى أن المناخ الجامعى / أو مجتمع الجامعة فى كليته *Broader Community of University* ، وبمـــا تشتمل عليه ، يمكن أن يشكل منظومة "*روح & عمل*" يتضح من خلالها معنى المواطنة *Citizenship* والمجتمع المدنى *Civic Community* [١٠٥]

ومن الأسباب التى تدعو إلى اهتمام الجامعة بتنمية قيم المواطنة[١٠٦] :

- *تنمـــية الوعى بالثقافة السياسية : Awareness by political culture* وهو الوعى الذى يســـتند إلى المعرفة بأيديولوجية الفكر السياسى ونظام المعتقدات والرموز والقيم التى تشكل بيئة العمل السياسى فى المجتمع ، وذلك بما ينمى لدى الفرد عوامل الثقة بالمسارات المختلفة للقـــرار السياســـى ، إنـــه الوعى الداعم لإرادة العمل الوطنى والذى يعطى المعنى والدلالة لالتزامات الفرد بالدستور والقانون .

- *المشـــاركة السياســـية Political Participation : ويقصد بها تهيئة الشباب للمشاركة فى التفكـــير والعمـــل من أجل مجتمعهم ، إنها المشاركة التى تعنى فى ذات الوقت القدرة على تحمـــل المســـئولية. والمشاركة السياسية هى أحد مؤشرات المواطنة والانتماء ، الأمر الذى يشـــير إلـــى أن اللامبالاة السياسية Political Apathy والاغتراب Alienation تعد من أخطـــر العوامل التى تصيب إرادة المجتمع وتعيقه عن تحقيق* أهدافه . وإذا كانت المشاركة السياســـية كمـــا يشير إليها ***M. Weiner*** هى نشاط اختيارى يهدف إلى التأثير فى فعاليات العمل السياسى ، فإنها من زاوية أخرى تعنى الوعى بمسئوليات المواطنة والرغبة فى العمل الوطنى .

وإذا كانـــت المشاركة السياسية هى إحدى مؤشرات دور الجامعة فى تنمية قيم المواطنة ، فـــإن مهمـــة الجامعـــة لا تقـــف عند هذا الحد ، بل إنها تسعى إلى تمكين الشباب الجامعى من الأبجديـــات الصـــحيحة لمعايشـــة الخبرات السياسية المختلفة وبرؤية شمولية متكاملة تعبر عن مسئوليات المواطنة فى مجتمع ديمقراطى .

- *الـــتكامل السياســـى : Political Integration* ويقصـــد بالـــتكامل السياسى عملية تحقيق الـــتجانس *والانسجام* داخل الكيان السياسى والاجتماعى ، وغرس الشعور بالولاء والانتماء

للمجـــتمع، وإيجـــاد إحساس مشترك بالتضامن والهوية القومية . إنه المعنى الذى يشير إلى توحـــد الإرادة الفـــردية مـــع الإرادة المجتمعـــية تجاه قضايا المجتمع واقعه ، ومستقبله ، ومصيره.

وإذا كانـــت الديمقراطـــية تقوم على أساس حرية التعبير واحترام وجهة نظر الآخر ، فإن الحوار الوطنى يتجه نحو تأكيد المصالح العليا للوطن ، والتى فى ضوئها تتحدد مسئوليات الأفراد وتتحدد معايير الكفاءة المجتمعية فى إنجاز المهام وتحقيق الأهداف.

ويشـــير ***Boyer & Hechunger - 1981*** إلى بعض الاعتبارات حول دور الجامعة فى تنمية قيم المواطنة(١٠٧) :

- *أن يســـهم المـــناخ / الحـــرم الجامعى Campus فى تنمية روح جماعية ورؤية موحدة فى التفاعل & تقييم الخبرات التى يعيشها الطلاب .*
- *وأن يخلق فى نفوس الطلاب معان قومية جامعة لإرادتهم واتجاهاتهم .*
- *وأن يـــنمى لـــدى الطـــلاب الـــرؤية Prospect التى من خلالها تتضح علاقات الاتصال والانفصال مع طبيعة الحياة العامة .*
- *تقديم المداخل المعرفية لتوضيح القنوات الشرعية التى تحدد سمات المواطنة ومسئولياتها فى المجتمع الديمقراطى .*

ومن جانب آخر يوضح ***M. Morse - 1989*** أن للكليات والجامعات وضع خاص فى تقرير مسئولياتها تجاه "*التربية من أجل المواطنة فى مجتمع ديمقراطى* " وذلك من خلال(١٠٨) :

- *ينبغى أن تطرح هذه القضايا " المواطنة & الديمقراطية " داخل الحرم الجامعى ، والبحث عن إمكانية تضمينها فى المناهج الدراسية .*
- *مســـاعدة الطـــلاب على تصحيح وجهة نظرهم وزيادة مدركاتهم حول " المواطنة فى عالم شامل " وكيف تبنى قيم المواطنة – وذلك فى سياق التفاعل فى الفصل الدراسى .*
- *تهيـــئة الفرصـــة الملائمة للتدريب على مهارات المواطنة ، وأن يكون هناك طرح واضح داخل الحرم الجامعى يتيح للطلاب مشاركة نشطة لتفكير جماعى حول " الشكل الأمثل لحياة اجتماعية مشتركة ".*

وحتى لا تتداخل المفاهيم بين الوظيفة الأساسية للجامعة والأنشطة التى يتوقع أن تقوم بها، فالقضية فى كليتها هى " إعداد وبناء إنسان التنمية فى المجتمع " ، ومن ثم يمكن النظر إلى الجامعة على أنها موطن الدراسة والبحث *The house of study* وموطن السياسة *The house of politics* فى آن واحد ، فكما هى معنية بإعداد الكوادر المهنية المسئولة عن مهمة التحديث فى المجتمع ، فهى أيضا معنية بالتكوينات السياسية لطلابها *Polotical selves*. (١٠٩)

ومن أهم ما يمكن أن نصل إليه هو أن الجامعة المعاصرة لم تعد مجرد مجتمع أكاديمى تعول عليه المجتمعات أهمية تعليمية وبحثية ، بل برز الدور السياسى لجامعة اليوم ، ذلك الدور الذى يمكن إدراكه فى ضوء الحقائق التالية:

- أن عملية صنع القرار الجامعى لا تخلو من مدلولات سياسية ، سواء كان هذا القرار يتعلق بالجوانب الإدارية أو الأكاديمية ، أو يتعلق بمناشط الطلاب أنفسهم.

- أن الجامعات كانت وستظل إحدى أدوات النظم السياسية الرئيسية فى انتقاء وتدريب وإعداد الصفوة السياسية المستقبلية .

- أن الجامعة باعتبارها أحد المؤسسات رائدة التحديث فى المجتمع ، تملك من الإمكانات ما يجعلها تحتل المكانة المحورية بين أهم وسائل تغيير وتنمية الثقافة السياسية للمجتمع وتجديدها .

- أن الجامعات تتعهد بإعداد أكثر فئات المجتمع فاعلية وقدرة على الحركة ، وهم الشباب المتعلم بما يملكونه من مهارات وقدرات ، وبما لديهم من قيم واتجاهات سياسية ، ومن ثم تعاظم الدور الذى يمكن أن يلعبوه فى الحياة السياسة للمجتمع طبقا لطبيعة اتجاهاتهم نحو النظام السياسى.

وعلى ضوء ما سبق يتضح أن المناخ الجامعى بتنظيماته وطبيعة القوانين الحاكمة للعلاقات فيه ، يؤكد على أهمية " المشاركة النشطة " من جانب الطلاب فى كثير من مظاهر النشاط والأداء الجامعى ، تلك المشاركة التى تعد من أهم العوامل فى تنمية قيم المواطنة وفعاليات المناخ الجامعى فى هذا المجال تتضمن :

- *تفعيل دور البرامج والأنشطة الخاصة بـ " ثقافة الطالب الجامعى " لدعم قيم المواطنة وتنمية الوعى القومى .*

- *حسن تمثيل صوت الطلاب " للفعل & المشاركة " فى بيئة القرار الجامعى .*
- *التخطـيط لضـمان فعالـية الأنشطة الطلابية & والأنشطة المصاحبة للمناهج والمقررات الدراسية .*

ويمكن توضيح ذلك على النحو التالى :

[٢-ب- ١] تفعـيل دور الـبرامج والأنشطة الخاصة بـ " ثقافة الطالب الجامعى " لدعم قيم المواطنة والوعى القومى :

ويطلـق علـى هذه البرامج فى كثير من الأحيان بـ "*التثقيف السياسى*" كمدخل لتنمية الوعى بقيم المواطنة وقواعد السلوك الديمقراطى . إلا أن إجمال فعالية البرامج والأنشطة الخاصة بـــ "*ثقافــة الطالب الجامعى*" فى زاوية التثقيف السياسى وحده يفقد المواطنة معناها ودلالاتها الاجتماعــية النشطة ، لأنها بهذا المعنى تشير إلى تنميط سلوك الطلاب بقيم سياسية معينة دون الــنظر إلـى فعاليات إرادته من وراء هذا السلوك ، ومن ثم تنتهى القضية إجمالا عند مستوى اللفظـية. وتشــير كثــير مــن أدبــيات الفكر التربوى فى مجال "*تعليم المواطنة Teaching Citizenship*"إلـى أهمية وجود مقررات دراسية *Pereira-1993 & Fredella- 1997* إلا أن هــذا الطــرح لا يعــنى النجاح فقط فى الامتحانات ، وإنما إلى هدف أكبر قيمة وهو عملية اكتســاب المعــرفة بدلالات ممارستها خارج الفصل الدراسى ، ومن ثم تعد هذه المعرفة بمثابة إطــار شــامل لممارسات السلوك الديمقراطى ، وهى فى ذات الوقت المرجعية الملائمة لتفسير قواعد السلوك وتقييم نتائجه(١١٠).

ولا ينــبغى أن يغيب عنا أن تنمية قيم المواطنة لدى الشباب الجامعى تستند إلى مسئوليات الجامعــة فى تكوين قناعات عقلية ووجدانية بالأهداف القومية للدولة ، فالإيمان بالأهداف القومية للدولة هو المدخل الرئيسى لتحقيق أمنها القومى ، إضافة إلى أمن التنمية فيها ، هنا يشعر الطالب الجامعى بواجباته تجاه وطنه ومسئولياته تجاه قضاياه ومشكلاته ، حيث يتنامى لديه الشعور بأمن وجــوده بما يشتمل عليه من الكفاءة وتحقيق الذات تحت مظلة الوطن ، وهذا الشعور هو الدافع لإرادة العمــل الوطنى . ومن ثم يعد الوعى بالهدف القومى هو أحد دعائم بنية المواطنة ، وهو أحد الأهداف الجوهرية فى البرامج الخاصة بـ "*ثقافة الطالب الجامعى*".

[٢-ب-٢] حسن تمثيل صوت الطلاب " للفعل & والمشاركة " فى بيئة القرار الجامعى :

وتعــد مجــالس اتحادات الطلاب واللجان الفرعية المرتبطة بها ، من أهم ملامح مشاركة الطــلاب فى بيئة القرار الجامعى ، حيث إن المشاركة فى هذه الحالة إما أن تكون بشكل مباشر

مثلما هو الحال فى لجان اتحاد الطلاب والأنشطة التى تقوم بها ، أو عن طريق التمثيل الطلابى فى بيئة القرار مثلما هو الحال فى مجالس اتحاد الطلاب . ويستطيع الطلاب من خلالها مناقشة أوضاعهم ومشكلاتهم والتحاور حولها ، وتحديد موقفهم إزاء بعضر القضايا التى تواجههم. وينظر إلـــى الطلاب فى هذين المجالين على أنهم ممثلون لمجتمع الطلاب ولهم قيمتهم فى بيئة القرار. حيـث تـتاح لهـم المعلومات ومهارات المشاركة النشطة فى الحوار واتخاذ القرارات . وعلى الجامعــة أن تهيــئ المـناخ المناسب للأخذ بآراء الطلاب ووجهة نظرهم بشكل جاد ، وأن يتم تدعيمهم لتنمية البنى الديمقراطية التى تضمن تمثيل وجهات نظر جميع الطلاب(١١١).

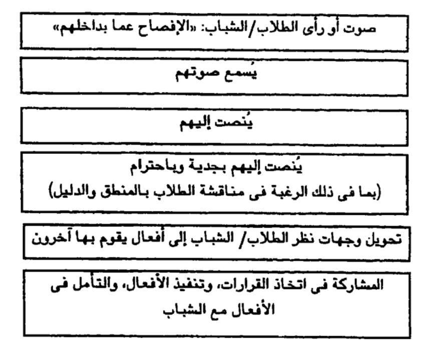
والمشـــاركة فـــى هـذه اللجـان هى من زاوية أخرى تثير المزيد من القضايا الخاصة باعتـبارات التمثـيل الطلابــى وتقديـم الـتقارير والبحث عن اتجاهات الطلاب الآخرين تجاه مشـروعات العمـل المطروحة ، ثم من خلال المناقشة التى تتم داخل المجموعات والمستويات الفرعية فى الجامعة ينضج الوعى الحقيقى بقيم المواطنة ومسئولياتها. وعلى ضوء ذلك فإن حسن تمثـيل ومشـاركة الطـلاب داخل بيئة اتخاذ القرار على شكل لجان مختلفة وفرق عاملة تتخذ القـرارات والتوصـيات الخاصة بسياسات العمل فى المشروعات الطلابية ومخططات التنفيذ ، ومجموعـات العمل التى تقوم بمدارسة إشكاليات الواقع ومتطلبات تطويره ، كل هذه المهام تسهم فى تنمية وعى الطلاب بالأبعاد السياسية والقومية على مستوى الدولة.(١١٢)

ويمكـن الـنظر إلـى الأفكار الخاصة بمشاركة الطلاب ببساطة على أنها تقدم "*صوتا*" معـبرا عن فكر الشباب ، ولكن هذا المعنى يؤدى إلى احتمالات نجاح محدودة للبرامج. فالتركيز البسيط على "*أن يسمع صوت الشباب*" قد يؤدى فقط إلى إظهار أنهم مشاركون نشطاء ، وهو فـى الواقـع يمثل "*صمام أمان*" للتخفيف من ضغوط التغيرات الواقعية فى اتخاذ القرار ، أو يصبح ببساطة سبيلا يشعر معه متخذو القرار بأنهم يقومون "*بفعل الشىء الصحيح*"(١١٣).

وكثـيرا ما يشعر الطلاب بمحدوديـة "*صوت الشباب*" مما دفعهم إلى التفكير فى إقامة جسور من "*مفهوم الصوت إلى أفكـار المشاركة والقيام بفعل ما*". والفكـرة فى ذلك تتمثل فى الاعـتماد علـى ما نعرفـه أكثر من مجرد الصراخ ، والعمـل على تنفيذ البرامج التى ستحدد شـكل إيجـابى القضـايا المهمة ذات الصلة بثقافة الشباب. ولسنوات عديـدة كان مفهوم "*سلم المشـاركة*" فى الجامعة والمجتمع المحلى مفيدا للتمـيز بين أفكار "*الاستشارة & والانخراط*" باعتـبارها أفكـارا أكثر محدودية من "*أفكار المشاركة والقـيام بعمل ما*". وبطريقة مشـابهة يمكـن أن نمـيز بين وجهـة نظر "*صوت الطلاب / الشباب*" وتجهيز المسرح لدمج الشـباب

دمجـا حقيقيـا فى مجتمعاتهم المحلية ، مما يعنى مسئولية رعاية الشباب فى الجامعة للعمل على زيـادة اهـتمامات الشـباب الجامعى للتفكير والتأمل فى القضايا الكليـة التى تؤثر فى مستقبل حياتهم ووطنهـم .

ويوضـح سلم المشاركة طبيعة حركة الأفكار التى يطرحها الشباب: من مستوى الصوت والرأى إلى مستوى الفعل والتأمل[١١٤] .



والقضـية أمام الشباب الجامعى وفق سلم المشاركة : ما هى القنوات الشرعية التى يتمكن مـن خلالهـا الشباب أن يعبروا عن أفكارهم بحرية ، وأن يتابعوا مسارات دراسة مقترحاتهم ، وأن يـتأملوا القرارات التى تعنى حياتهم الجامعية والمجتمعية؟. ما هى القنوات التى يضعون من خلالهـا تـأملاتهم لإشـكاليات المجـتمع فى صورة مقترحات تدمج فى قاعدة البيانات لصانعى القرار؟، هنا نربى الشباب على معنى "*المسئولية والمواطنة*" فى آن واحد .

وقـد يتخذ الشكل الأمثل لـ "*صوت الطالب*" لتحويل الانتباه من المشاركة إلى التمثيل / ومـن ثـم القيادة ، مع التركيز على تنمية مهارات الطلاب الذين تم انتخابهم أو تبوأوا مناصب منـتقاة أعضـاء اتحاد الطلاب. وهذا يعنى إضفاء معنى القيمة والمسئولية على هؤلاء الطلاب ، باعتـبار أنهـم ممثليـن للجامعـة ، ومن ثم ينتهى التركيز عند تسويق سمعة الجامعة واعتبار المخرجات الأخرى ثانوية بالنسبة لهذا الهدف ، كما تمثله العلاقات العامة .

وفـــيما يرى Patrick - 1999 أنه يمكن تصنيف مهارات المشاركة فى ثلاثة مستويات هى[١١٥]:

- *المســـاعد Monitoring ، وهـــى التى تتضمن مهارات تكتسب على طريق عمل القادة السياسيين ومؤسسات الحكومة .*
- *التأثـــير influencing ، و هى تشير إلى المهارات التى تستخدم للتأثير على النتائج فى مجال الحياة المدنية والسياسية ، فى محاولة لتثبيت resolution رأى محدد تجاه القضايا العامة .*
- *تأكيد مهارات التعاون والتواصل مع قضايا الحياة المدنية والسياسية .*

ويعـــد التثقـــيف السياسى من الضمانات الحاكمة لفعاليات المشاركة ، وذلك لأن المشاركة النشـــطة تعنى حضور الأهداف القومية والوعى بالممارسات السلوكية الداعمة لها فى الموقف ، وهى تعنى كذلك أهمية قياسات النتائج ومدى تحقق الأهداف فى الموقف في ضوء "*قيم المواطنة ومسئولياتها*".

وعملـــية اختـــيار "*أفضـــل الطلاب* " ليتم إعدادهم لانتخابات مجالس الطلاب ، تعنى أن أنشـــطة المشـــاركة إنما تخفى التزاما باختيار أقل عدد ممكن لاستمرار النجاح ، وهنا نجد إنذارا لفقدان معيار المساواة ، فأصوات من هى التى تسمع ؟ : هل هى أصوات الذين يتحدثون بتماسك أكثر ، أم أصوات الذين نوافق عليهم مسبقا ؟ . ففى المجالس الطلابية والمجالس التى تعمل على تمكيـــن الطلاب من "*تفعيل صوتهم* " نجد أننا بحاجة لضمان سماع جميع الأصوات، وأن يتمكن الطـــلاب جمـــيعا من عبور الجسر الفاصل من "*الصوت & والفعل*": ويعنى هذا اتخاذ إجراءات معيـــنة للتغلب على ميراث الصمت وعدم الثقة وعدم النشاط. هذه هى الرؤية التى تبعد الطلاب تقليديا وبشكل خاص عن المشاركة ، وسيكون من الضرورى أن نكون على حذر من الاتجاهات الـــتى تســـعى إلـــى تقليص برامج المشاركة وتراها برامج زائدة يمكن التخلص منها ، أو مجرد برامج يدخلها الطلاب الناجحون بالفعل[١١٦].

وقـــد يكون من المفيد إضافة لما سبق ، الإشارة إلى أن مشاركة الطلاب يمكن أن تصبح محـــدودة ، إذا مـــا كان هناك اتجاه سائد حول وضع مشاركات الطلاب ضمن نسق لا يتجاوز الحوار إلا فى "*قضايا آمنة* ". ومن ثم تدخل المشاركة ضمن وجاهة النشاط الطلابى ، وذلك لأن أطر المناقشة قد أعدت سلفا . إننا فى حاجة الى إعادة التفكير فى كيفية مشاركة الطلاب وجدوى

المشاركة فى ضوء قيم المواطنة ومسئولياتها ، وذلك من خلال تدريب الطلاب على القراءة الواعية لواقعهم الذى يعيشون فيه وعرض إشكالياته بطريقة علمية ومساعدتهم على تقديم اقتراحاتهم بما يعبر عن " *حقوق الوطن على أبنائه* ".

[٢-ب-٣] التخطيط لضمان فعالية الأنشطة الطلابية & والأنشطة الأكاديمية المصاحبة للمناهج والمقررات الدراسية :

تعتبر اتحادات الطلاب من أهم أشكال التنظيمات الطلابية التى تستهدف تنشئة الطلاب على مفاهيم السياسة وقيم المواطنة ، وذلك من خلال التزام قواعد ممارسات الحكم الذاتى ومبادئ المشاركة فى إدارة حياتهم الدراسية فى الجامعة ، هذا إلى جانب تأثير التنظيمات الطلابية فى الجامعات على قيم واتجاهات الطلاب السياسية ، وخاصة للطلاب المشاركين فى نشاطاتها ، وغالبا ما يتسم هذا التأثير بالفاعلية والاستمرارية (*).

وحيث إن فعالية مشاركة الطلاب فى الأنشطة الطلابية يتم من خلال التخطيط لنشاط ومجموعات عمل بما يتفق مع طبيعة النشاط وأهدافه ، إلا أن ما يعنينا هو أن ثقافة العمل فى جماعة [*من حيث الاتفاق على هدف موحد ، وتوصيف المهام ، وتحديد الأدوار والمسئوليات، وحسن عرض المشكلات وكتابة التقارير ، ومهارات القيادة لتنشيط وحفز إرادة الآخرين لتحقيق هدف يعبر عن تمايز الأداء لدى الجماعة*]، كل هذه الجوانب تعتبر قاعدة عامة لدعم الشعور بالمواطنة والمسئولية .

وفيما يرى ***Kerschensteiner - 1991*** أن إعداد الفرد لعمل جماعى مشترك تتطلب تربية الفرد على معانى الإخلاص والتحكم الذاتى ، وانسجام الفرد مع الجماعة ينمى لديه معنى الحرص والضمير والعمل الجاد والمثابرة فى الخدمة العامة / وكلها فضائل تقوم على أساس قيم الإيثار ، فالعمل المشترك هو التربة الملائمة للتربية الوطنية . ومن زاوية أخرى فإذا كان العمل

---

* تختلف اتحادات الطلاب من حيث اتساعها وتنوعها وصلاحيتها من مجتمع لآخر طبقا للواقع السياسى والاجتماعى القائم . فقد لاحظ بعض الباحثين أن الطلاب فى البلاد الاسكندنافية يشتركون بشكل موسع فى صنع القرارات الجامعية ، حيث يمثل الطلاب فى مجالس الأقسام وفى اللجان التربوية للجامعات . وفى دول أمريكا اللاتينية يسمح للطلاب بأن يكون لهم صوت رسمى فى الشئون الأكاديمية من خلال بعض التنظيمات المدعمة والمصرح بها رسميا من إدارة الجامعات.

- السيد سلامة الخميسى: ***مرجع سابق*** ، ص١١٢. نقلا عن :
- P. G. Altbach, " Students and Politics " In : ***Comparative Education Review*** (Vol. 2 No.10, 1986) , P.185.

يعـــنى بتأكيد الذات ، فينبغى أن تهتم التربية بإعلاء قيم المواطنة وحق الوطن كوجه آخر مكمل لتأكيد الذات الفردية [١١٧].

ويبين ***Patrick , 1995*** أهم مهارات المواطنة فى مجتمع ديمقراطى ، ومنها[١١٨]:

- *تطوير المهارات الثقافية والمهارات التشاركية .*
- *دمج الحقوق والطموحات الفردية فى الصالح العام .*
- *تنمـــية المهــــارات والوعـــى للتمييز بين الأفكار والمعلومات حول الصالح العام ، واستثمار المناقشات لدعم هذه القضايا والدفاع عنها .*
- *المشاركة فى تحمل المسئولية تجاه قضايا المجتمع ومشكلاته .*

ومـــن زاويــــة أخـــرى فإن المشاركة فى التخطيط للأنشطة الأكاديمية المصاحبة للمناهج والمقـــررات الدراسية [مثل : الرحلات العلمية] ، تنمى لدى الطلاب دلالات ومعانى المسئولية العلمــية ، إنهـــا المشـــاركة الطلابــية الـــتى تعنى بنقاط التقاء الاهتمامات العلمية للطلاب مع موضوعات المنهج فى إطار يعنى بثقافة "*إنسان التنمية & مواطن الدولة* " .

وعلى ضوء هذا المعنى ، تحددت بنية المدخل الذى تبناه ***Foxire*** ، حيث نجد أن المبادئ الأساسية لاختيار الشباب وأدائهم ترتبط بطبيعة المشروعات التى يعطيها المجتمع المحلى قيمة ، والـــتكامل الأكـــاديمى أو الـــنظريات العلمية المرتبطة بها، وهذه هى المبادئ التى تشكل أساس عملـــيات الـــتعلم فـــى تلك المرحلة. ويتكامل هذا المدخل كذلك مع مدخل تصميم المناهج وإدارة النشاط لضمان مشاركة الطلاب [١١٩]

وهذا يعنى أن تعظيم دور المشاركة يجب أن تضفى القيمة على مساهمات الطلاب وتلبية حاجاتهم الأساسية / ومسئوليات تتعدى مجرد المشاركة إلى سلوكيات المواطنة خارج الجامعة ، وأن تمـــثل كذلـــك تحديـــا لمسئوليات المشاركين فى عالم المستقبل ، وأن تقدم لهم فرصا جيدة للتخطيط والفعل والتأمل ، فمشاركة الطلاب يجب أن تتضمن الأنشطة ذات القيمة والتى لها معنى فى ثلاثة جوانب[١١٩] :

- *بالنسبة للمشارك : [هل هذا المشروع أو ذاك ينبع من اختيار الطلاب وحماسهم؟]*

أى أن الطلاب يعملون فى المشروعات والقضايا التى يختارونها ، والتى لها معنى لديهم، والتى يجدون تقديرا لهم فيها .

- *بالنسبة للمجتمع : [هل هذا المشروع أو ذاك يؤدى إلى شىء له قيمة حقيقية فى المجتمع؟]*

أى أن المجتمع ينظر إلى مجموع هذه الأنشطة الطلابية على أنها تستحق العمل من أجلها، ويمكــن للطــلاب مــن خلالهــا أن يضيفوا شيئا ذا قيمة للمجتمع . ويطلق على هذا النوع من الأنشطة " *الخدمة التطوعية* "

- *أكاديميا : (هل هذا المشروع أو ذاك يسهم فى تحقيق الأهداف الأكاديمية للتعليم ؟)*

أى أن المشــاركة فى أنشطة / أو مشروعات عمل تأتى مرتبطة بالأهداف الأكاديمية، أو أهداف البرامج التى تسعى الجامعة إلى تحقيقها .

والمشــاركة الطلابــية ليست عملية عشوائية ، ولكنها المعنى الذى يضمن حضور عقل الطالب ووجدانه فى برنامج التعلم. إنها عناية بالقيمة والمعنى الذى يضاف إلى شخصية الطالب حــول " *العلاقة بين المكانة والهدف* " ، إنها المعنى الذى يحدد مسئوليات الإنسان فى عالمه الذى يعيشه .

وفــى إطار هذا المعنى ، فإن محاولة لدعم المشاركة الطلابية ، تعنى تغير وجهة النظر حول المناهج والمقررات الدراسية إلى صيغة منظومات العلم والمشروعات البيئية المرتبطة بها ، بمــا يعنى بقيمة العقل والذكاء الإنسانى فى الربط بين عالم الأفكار وعالم الأحداث. هنا يستشعر الطالــب أن للعلم قيمة فى أنه يعطى للإنسان معنى فى الوجود من خلال الكيفية التى يتعامل بها مع موجودات الكون ، حيث تكتسب الأفكار دلالات المعنى المرتبطة بها من خلال ما تفرضه من طرح مغاير للعلاقة بين المفردات فى عالم الأحداث. ومن أمثلة هذه المشروعات[١٢٠]:

- *مشروعات تنمية المجتمع المحلى .*
- *بحوث المجتمعات المحلية ومشروعات العمل المرتبطة بها .*
- *مبادرات طلابية لمناقشة قضايا اجتماعية ومسئوليات المواطنة فى مواجهتها .*
- *كتابة التقارير العلمية ، والعمل على تكوين قاعدة علمية موثوق بها حول موضوع أو مشكلة معينة .*

ومحاولــة تأكــيد مكانة العلم فى تفسير عالم الأحداث ، إلى جانب أنها تنمى لدى الطالب مســئولياته تجــاه العــالم / البيــئة الــتى يعــيش فــيها ، تــنمى لديه كذلك رؤية معينة حول "*مكانة المواطن فى المجتمع* " ومن هذه الرؤية يكون خيط الارتباط بــ " المواطنة " .

ويشـــير *J. Patrac-2000* إلـــى ماتوصلت إليه نتائج ودراسات *Center for Civic Education-1994& NAEP Civics Consensus project- 1996* لإكســـاب مهـــارات المشـــاركة وتنمـــية الاتجـــاه نحو المواطنة ، مشيرا بذلك إلى أنه يمكن تنمية مهارات المشاركة *Participatory skills* ، والاتجـــاه نحـــو المواطنة *Civic dispositions* فى تكوين مواطنة نشطة لمجتمع ديمقراطى ، وذلك من خلال خبرات تعليمية تركز على:

- *مشاركة الطلاب فى حوار ديمقراطى من خلال أنشطتهم وتنظيماتهم .*
- *تنظـــيم الحـــياة الدراســـية بمـــا يضمن التوافق والتناغم مع المنهج المدرسى وثقافة الفصل الدراسى.*
- *أنشـــطة الـــتعلم التعاونى التى تعمل من خلالها مجموعات الطلاب لنصرة الأهداف القومية العامة. مثال ذلك المشاركة فى القضايا العامة وحسن الاستجابة للمشكلات الاجتماعية .*

وفـــيما يشـــير *W. Morse - 1989* أن المشاركة الديمقراطية participatory هى من أكثر النماذج المعروفة فى تقييم فعالية برامج " تربية المواطنة " وهى تتطلب(١٢٢):

- *المشاركة النشطة active participation*
- *مهارات التعبير عن المسائل المدنية The civic skills of public talk*
- *القدرة على إصدار الأحكام public judgement وتبيينها .*
- *القدرة على التفكير التخيلى imagination thinking*
- *القدرة على حث الآخرين للعمل the Caurage to act*
- *مهارات تمثيل الجماعة Representative فى مواقف الرأى العام .*

ومـــن أهـــم البرامج الجديدة المقترحة لتنمية مهارات المشاركة *Participatory Skills* والميل نحو المواطنة & المدنية *Citizenship & Civic dosposition* هو " مشروع المواطنة *Project citizen* " كمـــا توضـــحه دراســـات مركـــز التربـــية المدنية *Center for Civic Education - 1996* . والمشـــتركون فى هذا المشروع يتعاونون *Cooperate* فى مجموعات صغيرة .

- *لتحديد دلالات القضايا والمشكلات العامة .*
- *إجراء الدراسات والبحوث التى تزيد من معرفتهم بها .*

- *فحص الاستجابات المختلفة المقترحة لحل القضية / أو المشكلة .*
- *اختبار أحد بدائل الاستجابات المناسبة للقضية ، باعتبار أنه الأفضل والذى يدعم القضية تجاه أية إشكاليات مناوئة .*
- *الاتجاه نحو التطبيق العملى / التنفيذ بناء على رؤية شاملة وقناعة عقلية للمشتركين لدعم صيغة عملية ملائمة لحل القضية أو المشكلة المطروحة .*

ومن أهم ملامح الاستفادة من هذا المشروع " *Project citizen* " أنه إضافة إلى ما يكتسبه المشترك من مهارات للمشاركة وميل نحو المواطنة ، أنه يصبح قادراً على التحليل الشمولى *Constructively engaged* للأبعاد السياسية والمدنية فى مجتمع الديمقراطية ، ومن ثم تنمو لديهم الكفاءات *Competencies* اللازمة لدعم ممارسات الديمقراطية.

وعلى ضوء ما تبين من العرض الفكرى فى محاور الدراسة يتضح أن " تنمية قيم المواطنة " وإن كان هدفا ضمنيا فى ممارسات الأداء الجامعى ، إلا أن الضرورة العصرية (فى مواجهة مشكلات : السلبية ، ضعف الانتماء ، الاغتراب ، العزوف عن المشاركة فى العمل الوطنى ، إشكاليات مفهوم الوطنية والقومية فى عصر العولمة ، ....)، تفرض على الجامعات تحمل مسئولياتها فى بناء " المواطنة النشطة " ، بخصوصيات تدعم العلاقة بين " المواطنة ، والانتماء ، وكفايات الأداء "

وفى محاولة لتوضيح الإسهامات المتوقعة للتعليم الجامعى فى تنمية قيم المواطنة ، كانت أهمية البحث عن كيفية الاستثمار الأمثل للنقطة الحرجة فى الالتقاء بين خصائص الشباب الجامعى ، والتى تهيئ لديهم عوامل قابلية تكوين المواطنة النشطة ، مع البرامج والأنشطة الموجهة لتنمية قيم المواطنة لديهم ، وذلك استنادا إلى :

- ***خصائص المواطنة النشطة – والقياسات المرتبطة بها .***
- ***فعالية " المناخ & الأداء " الجامعى فى علاقاته بتنمية قيم المواطنة .***

ويكاد يجمع كل من السياسيين والتربويين على أهمية قيم المواطنة فى " بناء إنسان التنمية فى المجتمع ،" إلى جانب أن الوعى بثقافة المواطنة يعد أحد العوامل الداعمة للتنمية والأمن القومى فى آن واحد ، بما يضمن تكامل الإرادة الفردية مع الإرادة المجتمعية فى حركة إيجابية داخل المسارات الآمنة لدعم قضايا النهضة والتنمية .

وعلى ضوء ما توصلت إليه الدراسة النظرية من استخلاصات ، كانت الحاجة إلى محاولة التعرف على بعض الاعتبارات الحاكمة لمسئوليات الجامعة فى تنمية قيم المواطنة لدى طلابها ، وطبيعة المشكلات التى تعيق دورها فى هذا المجال ، وذلك للوقوف على بعض متطلبات تفعيل دورها فى تكوين " المواطنة النشطة ".

الدراسة الميدانية
تحليلها – ومناقشة نتائجها

هدفت الدراسة الميدانية إلى محاولة التعرف على رؤية كل من طلاب الجامعة وأعضاء هيئة التدريس بها حول مفهوم قيم المواطنة ودلالاتها السلوكية ، وأهمية قيم المواطنة فى دعم الكفاءة المجتمعية ، والاعتبارات الحاكمة لمسئوليات الجامعة فى تنمية قيم المواطنة لدى طلابها ، وذلك فى محاولة للوقوف على بعض متطلبات تفعيل دورها فى هذا المجال .

وقد أجريت الدراسة الميدانية باستخدام أداتين : *الأولى مقابلة* مع عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة [بلغ عددهم ٢٤ عضو هيئة تدريس] ، *والثانية استبيان* تم تطبيقه على عينة من طلاب السنوات النهائية بجامعة المنصورة [بلغ عددهم ١٣٧ طالبا وطالبة] .

تحليل نتائج الدراسة الميدانية :

أولا : من حيث وجهة نظر أفراد العينة حول " مفهوم قيم المواطنة – ودلالاتها السلوكية " ، فقد تبين من استجابات أفراد العينة :

(أ) أن وجهة نظر أفراد العينة [أعضاء هيئة التدريس & الطلاب] تلتقى عند نقطة واحدة فى تحديد مفهوم " قيم المواطنة " بما يكشف عن روح الانتماء فى ضبط سلوك الأفراد نحو مسئوليات الوفاء بحق الوطن ، إضافة إلى التأكيد على التزامات الإرادة المجتمعية ، لتوفير ضمانات الحركة الآمنة لبناء مستقبل المجتمع على كفاءة الأداء وتمايز الإنجاز .

	طلاب		هـ . تدريس	
	ت	%	ت	%
* واجبات الفرد ومسئولياته تجاه الدولة ، مقابل انتمائه السياسى للمجتمع وحقوقه المدنية فيه .	١١٧	٨٥,٤٠	١٨	٧٥,٠٠
* ولاء المواطن للبلاد واستعداده لخدمتها ، والتعاون مع الآخرين لتحقيق الأهداف القومية .	١١٥	٨٣,٩٤	٢٠	٨٣,٣٣

• مستوى عال من الحرية للمواطن مصحوبا بالعديد من المسئوليات كما يحددها الدستور والقانون ، والوفاء بمهام الدور الوظيفى فى ضوء مفهوم حق الوطن .	٩٥	٦٩,٣٤	١٨	٧٥,٠٠
• أن المواطنة نتاج للديمقراطية ، وهى التى تلزم الأفراد بتحويل مصلحة الوطن من مجموعة مبادئ إلى صيغ للعمل والإنجاز .	١٢٣	٨٩,٧٨	٢١	٨٧,٥٠
• المواطنة هى التى تجعل للإنجاز الوطنى روحا فى تكوين الحس الاجتماعى والانتماء ، بما يحمل الفرد معنى المسئولية الوطنية .	١٢٣	٨٩,٧٨	٢٢	٩١,٦٦
• مجموعة القيم الحاكمة لتكامل الإرادة الفردية مع الإرادة المجتمعية لتحقيق أهداف السياسة العامة للدولة .	١٢٦	٩١,٩٧	١٩	٧٩,١٦
• القناعات الداخلية لكفالة الحرية ودعم المسئولية فى حدود التزامات الدستور و القانون .	٦٤	٤٦,٧١	١٣	٥٤,١٦

وقد جاءت أعلى استجابات أفراد العينة لتبرز "*أن الديمقراطية هى القاعدة التى تنمو عليها قيم المواطنة* " أن المواطنة نتاج الديمقراطية ، وهى تلزم الأفراد بتحويل مصلحة الوطن من مجموعة مبادئ إلى صيغ للعمل والإنجاز ط ٨٩,٧٨ / هـ ت ٧٨,٥٠ ومن ثم فإن قيم المواطنة تشتمل على عديد من التزامات الفرد تجاه مجتمعه ، المواطنة هى التى تجعل للإنجاز الوطنى روحا فى تكوين الحس الاجتماعى والانتماء، بما يحمل الفرد معنى المسئولية الوطنية ط ٨٩,٧٨ / هـ ز ٩١,٦٦ ، واجبات الفرد ومسئولياته تجاه الدولة مقابل انتمائه السياسى للمجتمع وحقوقه المدنية فيه ط ٨٥,٤٠ / هـ. ٧٥,١٨ ، ولاء المواطن للبلاد واستعداده لخدمتها والتعاون مع الآخرين لتحقيق الأهداف القومية ط ٨٣,٩ / هـ. ٨٣,٣٣ .

وهذه الالتزامات تقوم على أساس قناعات داخلية لدى الفرد تكفى لتحريك إرادة تجاه العمل الوطنى، مجموعة القيم الحاكمة لتكامل الإرادة الفردية مع الإرادة المجتمعية لتحقيق أهداف السياسة العامة للدولة ط ٩١,٩٧/ هـ. ت ٧٩,١٦ ، مستوى عال من الحرية للمواطن مصحوبا بالعديد من المسئوليات كما يحددها الدستور والقانون ط ٦٩,٣٤/ هـ ت ٧٥,٠٠ ، القناعات الداخلية لكفالة الحرية ودعم المسئولية فى حدود التزامات الدستور والقانون ط ٤٦,٧١/ هـ ت ٥٤,١٦ .

ومـن مجمـوع هـذه الاسـتجابات يمكـن الإشارة إلى أن قيم المواطنة تنمو فى مناخ الديمقراطـية ، هـى تحمل الفرد / كل أبناء المجتمع مسئوليات النجاح فى تحقيق الأهداف الكلية للتنمـية ، بمـا يعنى المشاركة فى مشروع النهضة القومية. وعليه فإن قيم المواطنة تمثل نقطة الـتقاء الجهـود الإيجابـية والمشـاركة الواعية للوفاء بحق الوطن على أبنائه ، بما يعنى تأكيد الضمانات المثلى لتوجه الإرادة المجتمعية فى وثبة كلية نحو المصالح القومية للدولة .

(ب) ومـن حيث " دلالات السلوك المرتبطة بقيم المواطنة " تشير استجابات أفراد العينة [أعضاء هيـئة التدريس & الطلاب] إلى إيجابيات المشاركة الفاعلة ، إضافة إلى تقدير المعانى الكلية المرتبطة بالمشروع الوطنى للتنمية ومسئوليات الفرد حيالها ، ومن ثم يكون التحول فى قيم المواطـنة مـن مجـرد تقديرات فردية إلى التزامات مواطن وأسلوب حياة مميز لطبيعة المجتمع الديمقراطى .

	طلاب		هـ . تدريس	
	ت	%	ت	%
• ممارسـة دور أكـبر مـن خـلال المشاركة الفاعلة والإيجابية فى الحياة السياسية والاجتماعية .	١٢٢	٨٩,٠٥	٢٠	٨٧,٥٠
• الوعـى بملامـح الـثقافة السياسـية وحركية القرار السياسى، بما ينمى لدى الفرد الانتماء لمصلحة الأمة	١٠٩	٧٩,٥٦	١٩	٧٩,١٦
• الالـتزام بالمحافظـة علـى إنجـازات المجتمع وبذل المجهود لدعمها والإضافة إليها .	٩٤	٦٨,٦١	١٥	٦٢,٥٠
• تقديـر المعـانى الكلية المرتبطة بالمشروع الو طنى للتنمية ومسئولية الفرد/ كل الأفراد فى دعمه وحمايته	١١٩	٨٦,٨٦	٢١	٨٧,٥٠
• اكتسـاب المعارف وتطوير المهارات التى تنمى رؤية الفـرد حول الاعتبارات السياسية فى حل المشكلات الاجتماعية والاقتصادية .	١٠٢	٧٤,٤٥	٢٠	٨٣,٣٣
•.تقبل مسئولية المشاركة فى صنع القرارات التى توجه السياسة العامة فى مجتمعه .	١٢٠	٨٧,٥٩	١٤	٥٨,٣٣

وكمـا يتضـح من استجابات أفراد العينة أن "*المشاركة* " هى أحد العلامات المميزة لقيم المواطـنة [ممارسـة دور أكـبر مـن خـلال المشاركة الفاعلة والإيجابية فى الحياة السياسية والاجتماعـية ط ٨٩,٠٥ / هـــ .ت ٨٧,٥٠ ، تقبل مسئولية المشاركة فى صنع القرارات التى توجه السياسة العامة فى مجتمعه ط ٨٧,٥٩ / هـ . ت ٥٨,٣٣] .

ولكى يشارك الفرد بفاعلية لابد وأن تكون لديه رؤية فى تقدير الأحداث وإصدار الأحكام، إضافة إلى شمولية الوعى السياسى تجاه قضايا مجتمعه ، [الوعى بملامح الثقافة السياسية وحركية القرار السياسى بما ينمى لدى الفرد الانتماء لمصلحة الأمة ط ٧٩,٥٦/هـ.ت ٩١,٦٦، اكتساب المعارف وتطوير المهارات التى تنمى رؤية الفرد حول الاعتبارات السياسية فى حل المشكلات الاجتماعية والاقتصادية ط ٧٤,٤٥/ هـ. ت ٨٣,٣٣ .

وعلى ضوء اتجاهات الفرد نحو المشاركة الفاعلة تجاه قضايا مجتمعه ، واعتبارات الرؤية السياسية فى تقييم الأحداث وإصدار الأحكام ، تنمو لدى الفرد معانى الانتماء والشعور الوطنى بمسئولياته [تقدير المعانى الكلية المرتبطة بالمشروع الوطنى للتنمية ومسئولية الفرد/ كل الأفراد فى دعمه وحمايته ط ٨٦,٨٦/ هـ. ت ٨٧,٥٠ ، الالتزام بالمحافظة على إنجازات المجتمع وبذل الجهود لدعمها والإضافة إليها ط ٦٨,٦١/هـ. ت ٦٢,٥٠ .

وعلى ضوء ما سبق يتضح أن "*دلالات السلوك المرتبطة بقيم المواطنة*" لا يمكن أن تقتصر على سلوك المشاركة فقط ، إنها المشاركة الواعية التى تستند إلى قاعدة الانتماء الوطنى والشعور بمسئوليات المواطنة ، وهى كذلك المشاركة الواعية التى تستند إلى مرجعية ملائمة من الرؤية السياسية والمعرفة بالاعتبارات الكلية الحاكمة للقرار السياسى فى مواجهة قضايا المجتمع ومشكلاته .

(ج) أن غيبة الوعى بقيم المواطنة والمسئوليات المرتبطة بها ، يؤدى إلى تنامى العديد من المشكلات التى تعيق مسيرة التنمية فى المجتمع ، وعلى ضوء ما تبين من استجابات أفراد العينة [أعضاء هيئة التدريس & الطلاب] أمكن تصنيف استجاباتهم فى ثلاثة محاور :

* مؤشر السلبية على المستوى الفردى :	طلاب		هـ . تدريس	
	ت	%	ت	%
– السلبية & والاغتراب	١٣٥	٩٨,٥٤	٢٢	٩١,٦٦
– الرؤية الأحادية فى تقييم حركة الإنجاز المجتمعى فى ضوء مصالح خاصة .	١٠٦	٧٧,٣٧	١٧	٧٠,٨٠
– اضطراب الشعور بالمكانة ، وما يرتبط بذلك من ضعف الكفاءة .	١٢٣	٨٩,٧٨	١٩	٧٩,١٦
– اللامبالاة فى تقدير موقع الفرد فى حركة النهضة الحضارية فى المجتمع .	١١٩	٨٦,٨٦	٢٠	٨٣,٣٣
– انحراف الرؤية تجاه الغرب ، باعتباره القيمة والهدف .	٨١	٥٩,١٢	١٥	٦٢,٥٠

– ضعف الانتماء الوطنى ، وتنامى الرغبة فى تقليد الغرب .	١٢٨	٩٣,٤٣	٢٢	٩١,٦٦
– اسـتثمار مكانة الفرد فى مجتمعه لتحقيق المصالح الشخصية على حساب مصلحة الوطن .	١٢٢	٨٩,٠٥	١٨	٧٥,٠٠
– اللامبالاة السياسية ، الصراع الفكرى بين الشباب	٩٤	٦٨,٦١	١٧	٧٠,٨٣
– الصراع بين قيم الشباب الجامعى والقيم السائدة فى المجتمع.	١٠٤	٧٥,٩١	١٩	٧٩,١٦
**** اضـطراب معاييـر الإنجاز المجتمعى & وتدنى روح التعلق بالهدف القومى :***	طلاب		هـ . تدريس	
	ت	%	ت	%
– تدنى روح التعلق بالأهداف القومية للدولة .	١٢١	٨٨,٣٢	٢٠	٨٣,٣٣
– اضطراب معايير الكفاءة والإنجاز فى المجتمع .	٨٧	٦٣,٥٠	١٦	٦٦,٦٦
– البعد عن روح النظام ، وافتقاد الحماسة تجاه العمل العام .	١٣٠	٩٤,٨٩	٢٠	٨٣,٣٣
– تنامى الذات الفردية والمصالح الخاصة على حساب المصلحة الوطنية .	٩٩	٧٢,٢٦	١٩	٧٩,١٦
– ضـعف إرادة العمـل الوطنى ، والعزوف عن المشاركة فى قضايا المجتمع .	١٣٠	٩٤,٨٩	٢١	٨٧,٥٠
– ضـعف روح الديمقراطية والمشاركة فى القرارات المصيرية للمجتمع .	١١٠	٨٠,٢٩	١٩	٧٩,١٦
– الإعـلاء من شأن النموذج الغربى على حساب جهود التنمية الوطنية .	١٢٦	٩١,٩٧	٢٢	٩١,٦٦
– ضـعف حلقـة التواصـل بين تاريخ الأمة وواقعها وصورة مستقبلها مما يترتب عليه وهن الإرادة .	٥٤		٩	٣٧,٥٠
– عدم التخطيط لاستثمار طاقات الشباب فى التنمية	٥٧	٥٤,٧٤	١٨	٧٥,٠٠
**** تهديد عوامل المنافسة والتمايز الوطنى " المكانة & الكفاءة" على المسرح الحضارى العالمى:***	طلاب		هـ . تدريس	
	ت	%	ت	%
– ضـبابية الرؤية حول مكانة المجتمع ومقدرته على المسرح الحضارى العالمى .	١١١	٨١,٠٢	١٣	٥٤,١٦
– وهن الإرادة فى قياسات الإنجاز الوطنى على معيار العالمية& النموذج الغربى .	١٠٨	٧٨,٨٣	١٩	٧٩,١٦
– تـنامى القيم الانهزامية تجاه حوار الإنجاز المتكافئ مع الآخر الغربى .	١٢٤	٩٠,٥١	٢٠	٨٣,٣٣
– ضـعف إرادة الإنجـاز الوطنى تحت تأثير ثورة التكنولوجيا والمعلومات .	١٢٦	٩١,٩٧	١٨	٧٥,٠٠

وباستعراض ما جاء فى استجابات أفراد العينة حول المشكلات الناتجة عن غيبة الوعى بقيم المواطنة ، ومع اعتبار تصنيف الباحث لهذه المشكلات [مؤشرات السلبية على المستوى الفردى ، اضطراب معايير الإنجاز المجتمعى وتدنى روح التعلق بالهدف ، تهديد عوامل المنافسة والتمايز الوطنى " المكانة & الكفاءة " على المسرح الحضارى العالمى] ، يتضح أن هذه المشكلات فى جملتها هى نتاج تراكمى لخلل فى علاقات الفرد بمجتمعه ، كما يتضح فى "مؤشرات السلبية على المستوى الفردى ، الأمر الذى يعنى مسئولية التربية فى تنمية قيم المواطنة والانتماء ، حيث أنه : " *من الفصل الدراسى تبدأ صناعة الحضارات* "، ومن ثم فإن رؤية فى دراسة قضايا المجتمع ومشكلاته يقتضى بالضرورة مراجعة دقيقة لتقييم جودة الأداء التربوى فى مؤسساتنا التعليمية ، خاصة ما يتعلق بقضية " بناء الإنسان : *إعداد المواطن ليعيش حياة مجتمعه*" .

ثانيا : من حيث وجهة نظر أفراد العينة [أعضاء هيئة التدريس & الطلاب] حول قيم المواطنة فى علاقاتها بالكفاءة المجتمعية ، فقد تبين من استجابات أفراد العينة :

(أ) أن هناك درجة مناسبة من الوعى بأهمية قيم المواطنة فى دعم الكفاءة المجتمعية فى مجتمعنا المصرى ، وقد أمكن تصنيف استجابات أفراد العينة فى ثلاثة محاور :

* *أهمية قيم المواطنة لتأكيد علاقة المواطن بذاته ودعم الثقة بقدراته :*	طلاب		هـ . تدريس	
	ت	%	ت	%
- دعم ثقة الفرد بذاته ومقدرته على العطاء لخدمة مجتمعه	١١٨	٨٦,١٣	١٩	٧٩,١٦
- إدراك مكانة الفرد فى منظومة العمل الكلى داخل المجتمع .	١١٨	٨٦,١٣	٢٠	٨٣,٣٣
- شعور الفرد بمسئولياته تجاه مشكلات المجتمع وتحدياته.	١٢٧	٩٢,٧٠	١٩	٧٩,١٦
- تنامى شعور الفرد بأن قوة المجتمع بمظاهرها المختلفة، هى مظلة الحماية والقيمة لكل فرد من أبنائه .	١٠٥	٧٦,٦٤	١٤	٥٨,٣٣
- إعلاء قيم الهوية والانتماء الوطنى فى مواجهة بعض إشكاليات الفكر المعاصر .	١٢٠	٨٧,٥٩	٢٠	٨٣,٣٣
* *أهمية قيم المواطنة فى دعم مناخ الديمقراطية وسيادة القانون :*	طلاب		هـ . تدريس	
	ت	%	ت	%
- تأكيد العلاقة بين الحرية والمسئولية فى إطار مفهوم واجبات العمل الوطنى .	١٢٨	٩٣,٤٣	٢٢	٩١,٦٦
- تأكيد العلاقة بين الحقوق الفردية والواجبات فى ضوء مفهوم حق الوطن .	١٣٠	٩٤,٨٩	٢٠	٨٣,٣٣

- نضــج الروح الوطنية فى مناقشة قضايا المجتمع ومسئوليات النتائج المرتبطة بها .	١٢٦	٩١,٩٧	٢٠	٨٣,٣٣
- أن عطــاء المجتمع لأفراده هو نتيجة لمجموع عطاء الأفراد لوطنهم .	١٢٨	٩٣,٤٣	٢٢	٩١,٦٦
- أن القانون هو الحد الأدنى لتنظيم الأداء ، وأن معامل الوطنية هو القاعدة الأساسية فى تحديد الموجهة الحضارية للمجتمع.	١٢١	٨٨,٣٢	١٦	٦٦,٦٦
***أهمية قيم المواطنة فى دعم مفهوم كفاءة الأداء والجودة فى الإنتاج :**	**طلاب**		**هـ . تدريس**	
	ت	**%**	**ت**	**%**
- حفز إرادة العمل الوطنى تجاه القضايا الكبرى للتنمية .	١٢٤	٩٠,٥١	٢١	٨٧,٥٠
- نشــر ثقافــة الجودة " كفاءة الأداء والجودة فى الإنتاج " دعم القوة الاقتصادية فى المجتمع .	١١٩	٨٦,٨٦	١٩	٧٩,١٦
- الامتــثال الواعــى بالأهداف القومية ، بما يكفل العلاقة بين كفاءة الأداء وبناء مستقبل المجتمع	١٢٨	٩٣,٤٣	١٩	٧٩,١٦

يقصــد "*بالكفــاءة المجتمعية*" : الضمانات المثلى لوفاء الفرد بكامل مسئولياته فى حدود دوره الوظــيفى ومتطلبات مهنته ، مستشعرا بذلك أن جودة الأداء فى العمل هى أصول مضافة لدعم عوامل نهضة المجتمع وتقدمه.

وهكذا يتضح من مجموع استجابات أفراد العينة حول " قيم المواطنة فى علاقاتها بالكفاءة المجتمعية " :

أولا : أن هــناك شــعوراً داخلياً ، هو الوجه الآخر لقيم المواطنة ، ينمو لدى الفرد وهو *إدراك الفــرد لمكانته فى منظومة العمل الكلى داخل المجتمع* " ، استنادا إلى ثقة المجتمع بجهود أبــنائه ، وحســن تقديــر المجتمع لعطاء كل منهم فى مجاله ، هنا تزداد ثقة الفرد بذاته وبمقدرتــه علــى الوفــاء بمسئولياته تجاه مشكلات المجتمع وتحدياته ، وهنا يعمل الفرد بمقتضى الواجب الوطنى مستشعرا صيغاً جديدة لأمن الوطن فى المواطنة وجودة الأداء .

ثانــيا : أنه فى إطار الفهم الصحيح لقيم المواطنة ، تستقر كثير من معادلات النظام الاجتماعى، منها : *العلاقة بين الحرية والمسئولية ، العلاقة بين الحقوق والواجبات ، العلاقة بين حقوق المواطنيــن وحق الوطن عليهم ، العلاقة بين القانون والتزامات الأفراد*. وعليه فإن الخلل

فـــى أى من هذه المعادلات يكون نتيجة لقصور الوعى بقيمة المواطنة ومسئولياتها ، وأن البعد التراكمى لهذا القصور قد يؤدى إلى كوارث على مستوى المجتمع .

(ب) أن الديمقراطـــية هى حلقة الاتصال بين كل من قيم المواطنة والانتماء [فهم يمثلون رؤوس مثلـــث متساوى الأضلاع] ومن ثم فإن حركة المواطن على كل ضلع تحمل فى طياتها قيم العيش فى جماعة والمشاركة فى بناء مستقبل المجتمع والاستعداد للمشاركة فى تحمل النتائج

وتوضـــح اســتجابات أفراد العينة أهم الدعائم التى تقوم عليها قيم المواطنة فى المجتمع الديمقراطى :

	طلاب		هـ . تدريس	
	ت	%	ت	%
- حياة ديمقراطية بما يكفل المشاركة السياسية الواعية.	١٣٢	٩٦,٣٥	٢٠	٨٣,٣٣
- العدالـــة الاجتماعية بما يكفل ضمان معادلة العلاقة بين الحقوق الواجبات .	١٢٩	٩٤,١٦	٢٢	٩١,٦٦
- مصداقية الرؤية والأداء ، بما يعنى فعالية القيم والقانون عـند نقطـة الـتقاء مجموع إرادة الأفراد مع الإرادة السياسية .	١١٧	٨٥,٤٠	١٦	٦٦,٦٦
- دعـم خصوصـيات الهويـة ، بمـا يعنى التناسق بين أيديولوجية الفكر وفكر الحركة .	٨٩	٦٤,٩٦	١٤	٥٨,٣٣
- الضمانات الاعتبارية لقيمة الفرد وإسهاماته فى المشروع الوطنى للتنمية .	١٠٤	٧٥,٩١	١٨	٧٥,٠٠
- تأكـيد سيادة القانون لضمان جودة الأداء وضبط غايات السلوك لدعم الأهداف الوطنية فى الدولة .	١٢٥	٩١,٢٤	١٨	٧٥,٠٠

يتضح من استجابات أفراد العينة أن "*الديمقراطية*" تعد بمثابة ركيزة أساسية فى بنية قيمة المواطنة ، [بالديمقراطية تكون المشاركة السياسية الواعية ط ٩٦,٣٥/هـــ. ت ٩١,٦٦ ، وتكون العدالـــة الاجتماعـــية بما يكفل ضمان معادلة العلاقة بين الحقوق والواجبات ط ٩٤,١٦/هـــ. ت ٩١,٦٦، وبالديمقراطية كذلك تتأكد سيادة القانون لضمان جودة الأداء وضبط غايات السلوك لدعم الأهداف الوطنية فى الدولة ط ٩٢,٢٤/ هـــ. ت ٧٥,٠٠ .

ولا يمكـــن أن ننظر إلى "*قيم المواطنة*" باعتبارها واحدة من مفردات الخطاب السياسى فقـــط ، ولكـــنها المعنى الذى يلتقى عنده مداخل تأكيد الهوية وذاتية المواطن ، والعمل من أجل التنمـــية ، إنهـــا المعنى الذى يشير إلى ثقافة التكامل بين إرادة الفرد وإرادة المجتمع تحت مظلة

الأهداف القومية للدولة [مصداقية الرؤية والأداء بما يعنى فعالية القيم والقانون عند نقطة التقاء مجمـــوع إرادات الأفراد مع الإرادة السياسية ط ٨٥,٤٠/ هـــ. ت ٦٦,٦٦ الضمانات الاعتبارية لقيمة الفرد وإسهاماته فى المشروع الوطنى للتنمية ط٧٥,٩١/هـــ. ت ٧٥,٠٠، دعم خصوصيات الهوية بما يعنى التناسق بين أيديولوجية الفكر وفكر الحركة ط ٦٤,٩٦/هـــ. ت ٥٨,٣٣ .

ثالثا : من حيث الاعتبارات الحاكمة لدور الجامعة فى تنمية قيم المواطنة لدى طلابها ، فقد تبين من استجابات أفراد العينة :

(أ) أن هناك مجموعة من المشكلات التى تعيق فعالية دور الجامعة فى تنمية قيم المواطنة لدى طلابها ، وقد أمكن تصنيف هذه المشكلات فى عدة محاور هى :

* *مشكلات تتعلق بأهداف التعليم الجامعى :*	طلاب		هـ . تدريس	
	ت	%	ت	%
- اهتمام الجامعة بالتحصيل العلمى وإعداد الكفاءات المتخصصة فى مختلف المجالات .	١٣١	٩٥,٦٢	٢٣	٩٥,٨٠
- الاهتمام بقضايا التطور العلمى، باعتبارها قضية نهضة المجتمع ودعم اقتصادياته .	١١٩	٨٦,٨٦	٢٠	٨٣,٣٣
- حيادية دور الجامعة تجاه القضايا السياسية وما يرتبط بها من مفاهيم وأنشطة .	١٢٦	٩١,٩٧	٢٤	١٠٠
* *مشكلات تتعلق بالمناهج الدراسية والبرامج التعليمية المرتبطة بها :*	طلاب		هـ . تدريس	
	ت	%	ت	%
- التقيد بمناهج محددة لإعداد الطلاب المتخرجين فى الجامعة وفق تخصصات معينة .	١٢٥	٩١,٢٤	٢١	٨٧,٥٠
- عدم وجود برامج خاصة بالتثقيف السياسى وتنمية قيم المواطنة .	١٣٣	٩٧,٠٨	٢٣	٩٥,٨٠
- عدم وجود منهج أو برنامج تعليمى موجه للتثقيف السياسى وتنمية الوعى بقيم المواطنة .	١٣١	٩٥,٦٢	٢١	٨٧,٥٠
- ضعف المناهج الجامعية فى ربط شبابها بالتاريخ القومى والمخزون الحضارى لمجتمعهم .	١١٤	٨٣,٢١	١٧	٧٠,٨٠
* *مشكلات تتعلق بمسئوليات أعضاء هيئة التدريس :*	طلاب		هـ . تدريس	
	ت	%	ت	%
- كثرة عدد الطلاب ، مما لا يتيسر معه مناقشة القضايا الخاصة بسلوك المواطنة والانتماء .	١٢٤	٩٠,٥١	٢٣	٩٥,٨٠
- عدم وجود وقت كاف نظرا لتكدس الجدول بالمحاضرات .	١٢٠	٨٧,٥٩	١٨	٧٥,٠٠

	ت	%	ت	%
- اعتبارات التخصص الأكاديمى لأستاذ الجامعة ، والاهتمام بالإنتاجية العلمية فى مجال التخصص .	٩٧	٧٠,٨٠	٢١	٨٧,٥٠
- الاعتبارات الخاصة بتقييم نشاط الأستاذ الجامعى وأدائه فى هذا المجال .	٨٩	٦٤,٩٦	٢١	٨٧,٥٠
- ضعف فرص الحوار الديمقراطى بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالكلية .	١٣٠	٩٤,٨٩	١٧	٧٠,٨٠
*مشكلات تتعلق بقياسات الأداء الجامعى وجودته :	طلاب		هـ . تدريس	
	ت	%	ت	%
- أن قيم المواطنة وممارسات السلوك الديمقراطى هى قيم ضمنية خارج قياسات الجودة والأداء الجامعى .	-	-	٢١	٨٧,٥٠
- تدنى مستوى الأداء الجامعى فى التعبير عن المضامين التربوية فى مفردات الخطاب السياسى الرسمى .	١٠١	٧٣,٧٢	١٥	٦٢,٥٠
- قصور دور الجامعة فى تربية طلابها على نماذج المشاركة السياسية واكتساب مهاراتها وقيمها .	١٠٤	٧٥,٩١	١٩	٧٩,١٦
- غيبة المقاييس الخاصة بقيم المواطنة فى قياسات جودة الأداء الجامعى .	-	-	٢٠	٨٨,٣٣
*مشكلات تتعلق بالأنشطة الطلابية والإمكانيات المتاحة :	طلاب		هـ . تدريس	
	ت	%	ت	%
- ضعف الإمكانيات الخاصة بالتخطيط الجيد لاستثمار وقت الفراغ لدى طلاب الجامعة .	١٢٧	٩٢,٧٠	٢٠	٨٣,٣٣
- أن البرامج والأنشطة القائمة فى الجامعة ليست كافية لاستيعاب اهتمامات وأنشطة الشباب الجامعى .	١١٩	٨٦,٨٦	٢٢	٩١,٦٦

وبالنظر إلى مجموع هذه المشكلات ، وكما عبرت عنها استجابات أفراد العينة :

- مشكلات تتعلق بأهداف التعليم الجامعى .
- مشكلات تتعلق بالمناهج الدراسية والبرامج التعليمية المرتبطة بها .
- مشكلات تتعلق بمسئوليات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة .
- مشكلات تتعلق بقياسات الأداء الجامعى وجودته .
- مشكلات تتعلق بالأنشطة الطلابية والإمكانيات المتاحة .

يتضح أننا فى حاجة إلى رؤية مغايرة فى قياسات جودة الأداء الجامعى وممارساته ، فالقضية أكبر من أن ننظر إليها فى ضوء اعتبارات تحقيق الأهداف كما تنص عليها اللوائح أو حسن استثمار الإمكانات المتاحة أو نسبة نجاح المتخرجين فى الجامعة .

القضية تعنى بناء إنسان : مسلح بالعلم التخصصى ومهارات الأداء الوظيفى ليقوم بمهام دوره ومسـئولياته ضمن منظومة شبكة النسيج الاجتماعى ، ومن ثم يكون دور الجامعة فى بناء إنسـان التنمـية ، وهـو الإنسـان الذى يشعر بالولاء و الانتماء لمجتمعه ، بما يعنى المواطن المسئول الحريص على دعم عوامل القوة لبناء مستقبل مجتمعه ، والقادر على المشاركة النشطة فى مجالاته الاجتماعية والسياسية .

ب – *أن هناك بعض القوىَ والعوامل التى تؤثر على تكوين قيم المواطنة لدى الشباب الجامعى ، والوعـى بالمسـئوليات المرتـبطة بها ، وممارسات السلوك فى مجتمع الديمقراطية ، وفى ضـوء استجابات أفراد العينة [أعضاء هيئة التدريس & الطلاب] يمكن ترتيبها على النحو التالى :*

	طلاب		هـ . تدريس	
	ت	%	ت	%
١- المنزل / البيئة الأسرية التى نشأ فيها الفرد .	١٢١	٨٨,٣٢	٢٠	٨٣,٣٣
٢ – وسائل الإعلام / الصحافة ، الإذاعة ، التليفزيون	١١٩	٨٦,٨٦	٢٢	٩١,٦٦
٣ – المـناخ الجـامعى / ثقافة المناخ الجامعى ، الأنشطة الطلابية، البرامج الموجهة .	١١٤	٨٣,٢١	٢١	٨٧,٥٠
٤ – مصادر الثقافة السياسية / الصحف ، الندوات العامة ، رواد الفكر السياسى وآراء النخبة السياسية .	١٠٣	٧٥,١٨	١٩	٧٩,١٦
٥ – جماعـة الرفاق / أو الجماعات المرجعية التى ينتمى إليها الفرد .	٩٧	٧٠,٨٠	١٦	٦٦,٦٦
٦ – الانتماء الحزبى	٨٩	٦٤,٩٦	١٤	٥٨,٣٣

ويضيف عدد آخر من أفراد العينة [٤ أعضاء هيئة تدريس] إلى بعض الآثار السلبية لـــ " شـبكة المعلومات العالمية / الإنترنت " خاصة فيما يتعلق بالإعلاء من شأن النموذج الغربى " *الإنسـان & الإنجـاز* " فـى مقابل ذلك التقليل من أهمية ثوابت الهوية والقومية فى المجتمعات النامية .

وبالنظر إلى مجموع استجابات أفراد العينة وكما تشير إليها دلالات النسب المئوية :

- أن للأسـرة دور كبـير فى تنمية قيم المواطنة ، وهذا يتوقف على أساليب التربية الأسرية وعلاقـة الآباء بالأبناء ، والمساحة المتاحة داخل المحيط الأسرى للحوار الديمقراطى حول

القضـــايا المختلفة ، وتنمية قدرة الأبناء على النقد وإصدار الأحكام ، هذا بالإضافة إلى اللغة التى يتحدث بها الوالدين عن قضايا المجتمع وإنجازاته .

- أن لوســائل الإعــلام قدرات فائقة فى التأثير على اتجاهات الشباب وقيمهم بحسب الوسائل المســتخدمة ولغــة الخطــاب الإعلامى ، هذا بالإضافة إلى قوة تأثير الإعلام على الحواس الرئيسية فى تكوين القيم [السمع & البصر] إضافة إلى التأثيرات الوجدانية المصاحبة .

ولا يمكــن أن نــنكر جهود الإعلام المبذولة فى مجال تنمية قيم المواطنة ، ولكنها جهود موســمية ترتــبط بمناسبات وطنية معينة ، والجهود الأخرى غير مترابطة فى الهدف والقيمة ، فالشباب الجامعى فى حاجة إلى جرعات إعلامية منظمة وهادفة لإشباع دوافعهم الوطنية.

- ويحتل المناخ الجامعى [ثقافة المناخ الجامعى & والأنشطة الطلابية] المرتبة الثالثة من بين العوامل التى تؤثر فى تكوين قيم المواطنة لدى طلاب الجامعة، وقد يرجع ذلك إلى محدودية أعــداد الطــلاب المشــاركين فــى الأنشطة الطلابية، إضافة إلى ضعف اهتمامات الطلاب بالأنشطة الطلابية والمشاركة التطوعية أو العمل السياسى على وجه العموم .

- وتزداد أهمية مصادر الثقافة السياسية فى تكوين قيم المواطنة لدى الشباب الجامعى ، ولكنها تكــون أقل قيمة عندما تقتصر على الاهتمامات الفردية ، ومن ثم تزداد مسئولية الجامعة ، وضمن برامج الأنشطة الطلابية والندوات بأن تعمل على تفعيل وتنوع هذه المصادر بصورة منظمة [مسابقات ، معسكرات عمل ، ندوات ، قضايا للحوار والمناقشة ، ......].

- ويــأتى تأثــير جماعــة الرفاق / أو الجماعات المرجعية التى ينتمى إليها الفرد فى الترتيب الخــامس من حيث التأثير فى تكوين قيم المواطنة لدى الشباب الجامعى ، ويرجع هذا التأثير إلى طبيعة المرحلة العمرية من زاويتين : الأولى من حيث الاندماج فى جماعة ، والثانية من حيــث نمــو الاهــتمامات السياســية عند الطلاب فى هذه المرحلة ، كمقدمة لفهم المجتمع والعوامل التى تؤثر على مجريات الأحداث فيه ومسئوليات الفرد تجاه قضاياه ومشكلاته .

- ونظــرا لضــعف الانــتماء الحــزبى لدى الشباب ، جاء فى الترتيب السادس ، الأمر الذى يضاعف من مسئوليات الجامعة فى تشكيل المدركات العقلية لدى الطلاب فى ضوء المفاهيم الصحيحة للمواطنة النشطة والمسئوليات المرتبطة بها ، لضمان توحد الإرادة المجتمعية تجاه قضايا المستقبل وتحدياته .

(ج) أن هناك مجموعة من الوسائل والأساليب التى يمكن للجامعة أن توظفها لتنمية قيم المواطنة لدى طلابها ، وفى ضوئها يمكن توضيح " معالم الدور الوظيفى للجامعة فى تنمية قيم المواطنة " .

ويمكن استعراض ذلك في ضوء استجابات أفراد العينة [أعضاء هيئة التدريس & الطلاب] على النحو التالى :

	طلاب		هـ . تدريس	
	ت	%	ت	%
- إبراز البعد الوطنى فى ندوات الموسم الثقافى بالجامعة .	١٢٦	٩١,٩٧	٢٣	٩٥,٨٠
- إصدار مجلة جامعية تتناول الرؤية المصرية فى التعليق على الأحداث العالمية المختلفة .	١٢٥	٩١,٢٤	٢١	٨٧,٥٠
- الحوار الديمقراطى مع الطلاب حول مشكلات المجتمع وتحديات المستقبل ومسئوليات الفرد المواطن تجاه مجتمعه.	١٢١	٨٨,٣٢	١٩	٧٩,١٦
- تدريب الطلاب على الأسلوب العلمى فى مناقشة قضايا المجتمع وإشكالياته .	١١٤	٨٣,٢١	١٩	٧٩,١٦
- التأكيد على نموذج المواطنة المصرية فى الأنشطة الطلابية فى الجامعة [من خلال التخطيط لبرامج الأنشطة الحرة ، ومعسكرات شباب الجامعات]	١١٧	٨٥,٤٠	٢٢	٩١,٦٦
- وجود برامج وندوات موجهة داخل الجامعة لإنماء الروح الوطنية عند الطلاب .	١١٧	٨٥,٤٠	٢٢	٩١,٦٦
- تدريس مقررات خاصة بالثقافة السياسية والانتماء الوطنى [ثقافة الديمقراطية & قيم المواطنة] .	١٣١	٩٥,٦٢	٢٠	٨٣,٣٣
- برامج وأنشطة طلابية موجهة لتنمية الوعى السياسى ومهارات المشاركة وقيادة العمل الجماعى .	١٢٨	٩٣,٤٣	٢٢	٩١,٦٦
- برامج دورية للتعليق على الأحداث الجارية ، بما يتيح فرصة الحوار الديمقراطى وحرية التعبير .	١٢١	٨٨,٣٢	١٩	٧٩,١٦
- تفعيل دور الريادة العلمية ، بما يهيئ فرصة المناقشة الحرة بين الطلاب وأساتذتهم .	١٢١	٨٨,٣٢	١٧	٧٠,٨٠
- تشجيع المسابقات فى مجال العمل السياسى والوطنى [حوار حول قضايا ، مشروعات بحثية ، رؤى نقدية واقتراحات للتطوير ، ....]	١١٣	٨٢,٤٨	١٥	٦٢,٥٠
- دعوة رجال الفكر والسياسة فى ندوات حول إشكاليات التنمية ومسئوليات المواطن تجاهها .	١١٧	٨٥,٤٠	٢٠	٨٣,٣٣

مـــن أهم ما يلاحظ على استجابات أفراد العينة كما تشير إليها درجات التكرار ودلالات النســب المئوية أن هناك مجموعة مختلفة من الوسائل والأساليب التى يمكن للجامعة أن توظفها لتنمية قيم المواطنة لدى طلابها ، وأن هذا الاختلاف لا يعنى التعارض بينها ، ولكنه اختلاف من حيث المجال أو مدخل التأثير فهناك من بين الاستجابات ما يشير إلى :

(أ) الاعتبارات الأكاديمية والتوجيه السياسى المباشر من خلال مقررات خاصة بالثقافة السياسية والانــتماء الوطـــنى [تدريـــس مقـــررات خاصة بالثقافة السياسية والانتماء الوطنى " ثقافة الديمقراطية & قيم المواطنة " ط ٩٥,٦٢/ هـــ ت ٨٣,٣٣ ، تدريب الطلاب على الأسلوب العلمى فى مناقشة قضايا المجتمع ومشكلاته ط ٨٣,٢١/ هـــ ت ٧٩,١٦.

(ب) الاعتبارات الخاصة بالبعد الوطنى فى ثقافة المناخ الجامعى من خلال [إبراز البعد الوطنى فى ندوات الموسم الثقافة بالجامعة ط ٩١,٩٧/ هـــ ت ٩٥,٨٠، إصدار مجلة جامعية تتناول الـــرؤية المصرية فى التعليق على الأحداث العالمية المختلفة ط ٩١,٢٤/ هـــ ت ٨٧,٥٠، الحوار الديمقراطى مع الطلاب حول مشكلات المجتمع وتحديات المستقبل ومسئوليات الفرد/ كل مواطن تجاه مجتمعه ط ٨٨,٣٢/ هـــ ت ٧٩,١٦، برامج دورية للتعليق على الأحداث الجاريـــة بما يتيح فرصة الحوار الديمقراطى وحرية التعبير ط ٨٨,٣٢/ هـــ ت ٧٩,١٦، تفعيل دور الريادة العلمية بما يهيئ فرصة المناقشة الحرة بين الطلاب وأساتذتهم ط ٨٨,٣/ هـــ ت ٧٠,٨٠.

(ج) الاعتـــبارات الخاصـــة بالأنشـــطة الطلابـــية [التأكيد على نموذج المواطنة المصرية فى الأنشـــطة الطلابـــية فى الجامعة : من خلال التخطيط لبرامج الأنشطة الحرة ، ومعسكرات شباب الجامعات ط ٨٥,٤٠/ هـــ ت ٩١,٦٦، برامج وأنشطة طلابية موجهة لتنمية الوعى السياســـى ومهارات المشاركة وقيادة العمل الجماعى ط ٩٣,٤٣/هـــ ت ٩١,٦٦، تشجيع المسابقات فى مجال العمل السياسى والوطنى ط ٨٢,٤٨/ هـــ ت ٦٢,٥٠ .

ويوضـــح بعض أعضاء هيئة التدريس أن المسابقات بهذا الشكل ، هى وسيلة لإنماء روح الوطنية بطريقة فردية ، والأمر الذى يرتبط بمسئوليات الجامعة هو تنمية الثقافة والوعى السياسى لدى مجموع طلابها .

(د) الاعتـــبارات الخاصة بالندوات الفكرية والانفتاح على الفكر السياسى الوطنى [دعوة رجال الفكـــر والسياسة فى ندوات حول إشكاليات التنمية ومسئوليات المواطن تجاهها ط ٨٥,٤٠/

هـــــ. ت ٣٣,٠٨ ، وجود برامج وندوات موجهة داخل الجامعة لإنماء الروح الوطنية عند الطلاب ط ٨٥,٤٠/ هـــ. ت ٩١,٦٦ .

ويمكن تمثيل هذه المعالم بالشكل التالى :

الاسهامات المتوقعة للتعليم العالى فى تنمية قيم المواطنة

البعد الوطنى فى ثقافة المناخ الجامعى

مقررات خاصة بالثقافة السياسية وقيم الموطنة المصر بة

الندوات الفكرية، والانفتاح على الفكر السياسى والوطنى

الأنشطة الطلابية

ولا يمكن النظر إلى اعتبار دون آخر فى توصيف "*دور الجامعة لتنمية قيم المواطنة لدى طلابها* " ، ولكنها تعمل ومن خلال التفاعلات البينية بينها لتؤثر على أساليب التفكير وإرادة العمل لـــدى الطلاب وبما يسهم فى تكوين المواطنة النشطة ، وهكذا تتكامل الرؤية حول كفايات الأداء الجامعى فى تنمية قيم المواطنة .

(د) علـــى الرغم من أهمية وجود مقررات دراسية تهدف إلى تنمية الوعى السياسى من خلال التعريف بثقافة الديمقراطية وقيم المواطنة والمسئوليات المرتبطة بها ، إلا أن هناك تباينا فى آراء العيـــنة أعضاء هيئة التدريس حول طبيعة هذه المادة ، وتحميل المناهج الدراسية مواد أخرى مضافة .

وعلى ضوء ما تبين من استجابات أفراد العينة ، يمكن التعرف على بعض الأسباب التى تؤيد " *مقررات دراسية خاصة بثقافة الديمقراطية وقيم المواطنة المصرية* " :

	هـ . ت	
	ت	%
- تنمية الوعى السياسى بفلسفة المجتمع وأهدافه .	٢٣	٩٥,٨٠
- التعرف على الخصائص المميزة لقيم المواطنة والمسئوليات المرتبطة بها فى سلوك المواطن المصرى .	٢٢	٩١,٦٦
- التعرف على معالم وقيم الديمقراطية فى سلوك المواطن المصرى .	٢٠	٨٣,٣٣
- تكوين مرجعية سياسية تمكن الطلاب من تبنى رؤية صحيحة فى تقييم الأحداث والمشكلات .	٢٣	٩٥,٨٠
- مواجهة إشكاليات الغزو الفكرى والسياسى تجاه قضايا المجتمع وتوجهاته التنموية .	١٨	٧٥,٠٠
- التعرف على الأبجديات الصحيحة للفكر السياسى الناقد فى ضوء المصالح العليا للوطن .	٢٠	٨٣,٣٣
- تقدير المعانى الكلية المرتبطة بالمشروع الوطنى للتنمية ، ومؤشرات حركة الإرادة المجتمعية لدعمه وتحقيقه .	١٨	٧٥,٠٠
- الوعى بمسئوليات المواطنة من خلال إدراك مكانة المواطن فى بنية مجتمعه .	٢٢	٩١,٦٦
- الوعى بقيمة مخزون الأمة وتراثها فى سيادة التخطيط و البرامج الوطنية لمستقبلها.	١٧	٧٠,٨٠

يتضح من استجابات أفراد العينة أن مجموع الأسباب التى تؤيد "*مقررات دراسية خاصة بثقافة الديمقراطية وقيم المواطنة المصرية* " ، تعد بمثابة أهداف كلية لبناء منهج ، ولكن الإشكالية مازالت مطروحة حول الاعتبارات الخاصة بتقييم النتائج ، إضافة إلى عبء التدريس ، خاصة وأن التصور فى تدريس هذه المادة قد يحولها فى النهاية إلى مادة امتحانية، ومن ثم فإن التدليل على أهمية هذه المادة يتطلب توضيح استراتيجيات التدريس المرتبطة بها ومعايير تقييم النتائج المرتبطة بها .

(هـ) إن الإشكالية فى تدريس مقررات خاصة بالتثقيف السياسى يتوقف على قياسات النتائج المتوقعة فى ضوء أهدافها حتى لا تتحول إلى مادة امتحانية أو شكلية ، وهذا يتوقف على طريقة التدريس ولغة الخطاب المرتبطة بها ، الأمر الذى يعنى من ناحية أخرى أننا فى حاجة إلى " برامج موجهة لتنمية الوعى السياسى ومهارات المشاركة وقيادة العمل الجماعى"

ومن الأسباب التى يراها أفراد العينة أعضاء هيئة التدريس تؤيد هذا الرأى :

	هـ . ت	
	ت	%
- تنمية مسئوليات المواطنة من خلال التفكير المبنى على تقدير النتائج .	١٩	٧٩,١٦
- الارتفاع بمستوى الوعى الوطنى لدى الطلاب .	١٨	٧٥,٠٠
- تكوين رأى عام طلابى تجاه القضايا القومية .	١٨	٧٥,٠٠
- احتواء الإرادة الطلابية فى سياق الإرادة المجتمعية الداعمة لمستقبل التنمية .	١٧	٧٠,٨٠
- تمكيـن الطلاب من تكوين " الرؤية الوطنية " كمرجعية لإصدار الأحكام واتخاذ قرارات المشاركة فى الأعمال الجماعية أو التطوعية .	١٩	٧٩,١٦
- استثمار طاقات الطلاب من خلال التعبير الحر فى التقييم وإصدار الأحكام ، بما ينمى لديهم الوعى بمسئوليات المواطن لدعم حق الوطن .	٢٠	٨٣,٣٣
- تدريب الطلاب على اكتساب مهارات المشاركة فى العمل السياسى والوطنى .	٢٣	٩٥,٨٠
- تنمـية قـدرة الطلاب على حفز إرادة العمل الوطنى من خلال تبنى مشروعات تعاونية ذات قيمة فى المجتمع المحلى .	٢٠	٨٣,٣٣
- تدريب الطلاب على مهارات العمل الجماعى ، وتقييم المشكلات ، وتحديد المهام والمسئوليات لمواجهتها .	٢٣	٩٥,٨٠

يتضـح مـن استجابات أفراد العينة أن حاجة الجامعة إلى "*برامج موجهة لتنمية الوعى السياسـى ومهـارات المشـاركة وقيادة العمل الجماعى* " لا يمكن أن تنفصل بشكل أو آخر عن الاعتبارات الخاصة بتشكيل فكر الطلاب ومدركاتهم حول مسئوليات المواطنة ، ومن جانب آخر فإن تأكيد الحاجة لهذه البرامج يجمع بين :

- الرؤية الوطنية كمرجعية فى إصدار الأحكام وتشكيل رأى عام طلابى تجاه القضايا القومية ، ومن ثم تنمو مسئوليات المواطنة من خلال التفكير المبنى على تقدير النتائج.
- مهـارات المشـاركة الواعـية فى مجال العمل السياسى والوطنى ، وذلك بما يعنى احتواء الإرادة الطلابية فى سياق الإرادة المجتمعية وفق المسارات الآمنة لدعم قضايا التنمية ، ومن ثم تنمو لدى الطلاب إرادة العمل الوطنى وفى تعاون مع الآخرين للوفاء بحق الوطن .

(و) ونظرا لأن فى الحوار إنماء للفكر وتدريب على رؤية الحقيقة فى كليتها ، بعيداً عن الرؤية الأحادية التى قد تؤدى إلى التعصب أو سوء تقدير النتائج ، فقد تبين من استجابة أفراد العينة [أعضـاء هيـئة التدريس] أن الحوار بين طلاب الجامعات ورجال الفكر والسياسة حول

إشـــكالية التنمـــية ومســـئوليات المواطن تجاهها ، يعد من أهم المداخل الملائمة لتنمية قيم المواطنة لدى طلاب الجامعة ، وذلك للأسباب التالية :

	هـ . ت	
	ت	%
- أن تهيئة الطلاب لمكانة اجتماعية معينة تفرض عليهم إدراكا أكبر لمختلف ما يحدث فى المجتمع المحيط بهم .	٢٢	٩١,٦٦
- تنمية معالم " الرؤية المستقبلية " بما تشتمل عليه تلك الرؤية من اعتبارات النقد وأحكام القيمة على الواقع .	٢١	٨٧,٥
- تنمـية مدركات الطلاب حول رؤية القضايا والمشكلات على حاضرة الإنجاز المجـتمعى ، بمـا يعـنى كفـاءة الفهم ونضج الوعى حول البدائل المختلفة لمواجهتها .	٢٣	٩٢,٨٣
- الاكتشـاف المبكر للقيادة الطلابية ، بما يضمن حسن رعايتها وتنمية مهاراتهم السياسية .	٢٠	–
- دعم الانتماء الوطنى وحفز إرادة الطلاب للمشاركة السياسية والتطوعية .	٢٣	٩٢,٨٣
- دعـم خيوط التواصل الفكرى بين القاعدة الطلابية وآراء النخبة السياسية حول مسئوليات المواطنة لدعم قضايا النهضة ومواجهة إشكاليات التنمية .	١٨٠	٧٥

وهكـذا يتضـح أن الحـوار يسهم فى إنماء الفكر وتنمية الكفاءة فى فهم قضايا المجتمع ومشـكلاته علـى حاضـرة الإنجـاز ، بما يعنى حضور الرؤية المستقبلية وخبرات المفكرين السياسـيين كقاعدة أساسية فى إدراك الأبعاد المختلفة فى بنية المجتمع وحركية القرار السياسى. ومـن ثـم فـإن التواصل الفكرى بين القاعدة الطلابية وآراء النخبة السياسية – إلى جانب تنمية الوعى بمسئوليات المواطنة ، فإنه يسهم فى تكوين القيادات الطلابية – نواة مجتمع السياسيين فى عالم المستقبل .

نتائج الدراسة ومقترحاتها

استهدفت الدراسة محاولة التعرف على الأطر النظرية الحاكمة لدور الجامعة فى تنمية قيم المواطـنة لدى طلابها والاعتبارات الموجهة لمسئولياتها فى هذا المجال ، وذلك من حيث : ثقافة المـناخ الجـامعى الداعمـة لتأكيد العلاقة بين " *الكفاءة & المواطنة* " ، إضافة إلى طبيعة الأداء الجـامعى وممارسـاته فـى علاقاته بتكوين " المواطنة النشطة ". وذلك فى محاولة للبحث عن متطلبات تفعيل دور الجامعة فى هذا المجال .

وتحقـيقا لهذا الغرض ، فقد اشتملت الدراسة على محورين : *الأول إطار نظرى* تضمن بعديـن هما قيم المواطنة " المفهوم والدلالة " ، دور الجامعة فى تنمية قيم المواطنة لدى طلابها، *والـثانى دراسـة ميدانـية* قامـت على أساس مقابلة مع عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصـورة ، واسـتبيان طبق على عينة من طلاب السنوات النهائية بجامعة المنصورة ، حول مسـئوليات الجامعـة فى تنمية قيم المواطنة لدى طلابها ، وبعض متطلبات تفعيل دورها فى هذا المجال .

ويمكن الإشارة إلى أهم ما توصلت إليه الدراسة على النحو التالى :

أولا : من خلال العرض الفكرى فى محاور الدراسة النظرية ، فقد تبين :

(أ) أن الديمقراطـية هـى الحلقـة الوسيطة بين كل من "*الانتماء & المواطنة*" ، فإذا كانت الديمقراطـية تعنى بحرية التعبير والمشاركة فى صناعة القرار ، فإن المواطنة تنطلق من قاعدة "*الانتماء*"، الرابطة العاطفية الداعمة لعلاقات الفرد بمجتمعه ، ومرورا بمسئوليات المشـاركة الواعية القائمة على أساس من حرية التعبير والإيمان بمكانة الفرد وأهميته فى النسـيج المجـتمعى ، إلى حركية دائمة نحو الارتقاء لتعكس الصورة الرمزية التى يراها الفـرد لمستقبل مجتمعه ومسئولياته فى تحقيقها. وهكذا يتضح أن الديمقراطية هى مظهر سياسى للسلوك والنشاط ، أما المواطنة فهى مظهر الهوية والانتماء .

وتعرف قيم المواطنة بأنها : "***الإطار الفكرى لمجموعة المبادئ الحاكمة لعلاقات الفرد بالـنظام الديمقراطى فى المجتمع ، والذى يجعل للإنجاز الوطنى روحا فى تكوين الحس الاجـتماعى والانـتماء ، بما يسمو بإرادة الفرد للعمل الوطنى فوق حدود الواجب ، مع الشعور بالمسئولية لتحقيق رموز " الكفاءة & المكانة " لمجتمعه فى عالم الغد***".

(ب) أن المواطـنة كقـيمة تتوقف على سلوكيات الفرد فى إطار معادلة الحقوق والواجبات [حق المواطـن ، حـق الوطن] ، وهى كمظهر سلوكى تشير إلى حضور الهدف القومى عند مسـئوليات الأفراد وإنجازاتهم ، الأمر الذى يعنى من زاوية أخرى أن قدرة الوطن على العطاء تتحدد أولا وأخيرا بمجموع ما يحصل عليه الوطن من عطاء أبنائه .

(ج) أن هناك علاقة قوية بين "*قيم المواطنة & كفايات الأداء*" ، الأمر الذى يشير إلى أن تنمية المهـارات المرتبطة بكفايات الأداء هى فى نفس الوقت أصول تضاف فى بنية المواطنة. وعلى الطرف الآخر فإن وهن الشعور بالمواطنة وضعف إرادة العمل الوطنى هى خصوم

تســتقطع من مؤشرات الكفاية والإنتاجية. ومن ثم فإن التفسير التقنى للكفاية يشكل وعى الفــرد بالمفــردات اللازمــة لمنظومة الإنتاج ، فى حين أن المواطنة فى اهتمامها بالعمل والإنــتاج كمدخــل للــتمايز الحضارى ، فإنها تضع ذلك بالأساس فى ضوء وعى الفرد بمكانته فى شبكة العلاقات الاجتماعية أو النسيج المجتمعى فى كليته .

(د) أن هناك بعض الاعتبارات الهامة فى تمثيل قيم المواطنة لدى الشباب الجامعى وهى :

- مصداقية الرؤية وفعالية الأداء المجتمعى فى ضوء مفهوم البعد الاجتماعى فى السياسات العامة .
- الفهم الجيد لمفردات الخطاب السياسى الرسمى فى أبعاده المختلفة ، وحدود المسئوليات الفردية وفق مفهوم المواطنة النشطة .
- حركية الإرادة المجتمعية فى المسارات الآمنة لدعم قضايا النهضة والتنمية .
- لغــة الخطاب القيمى والسياسى فى الحوار مع طلاب الجامعات ، فى علاقاته بتقديرات العقل و توجهات الإرادة لصناعة الفعل الوطنى والإنجاز الحضارى.

ويقترح الباحث ثلاثة مداخل لتنمية قيم المواطنة ، وهى :

- كفاءة التفكير المبنى على النقد وتوليد البدائل .
- كفاءة التفكير المبنى على مسئوليات النتائج .
- كفاءة التفكير المبنى على فعالية الحياة المجتمعية وتمايز المكانة .

(هـ) أن دور الجامعة فى تنمية قيم المواطنة لدى طلابها يتم من خلال :

- تفعــيل دور البرامج والأنشطة الخاصة بــ "*ثقافة الطالب الجامعى*" لدعم قيم المواطنة وتنمية الوعى القومى .
- حسن تمثيل صوت الطلاب "*الفعل & المشاركة*" فى بيئة القرار الجامعى .
- التخطــيط لضمان فعالية الأنشطة الطلابية & والأنشطة المصاحبة للمناهج والمقررات الدراسية .
- الاندماج فى الخدمة التطوعية من خلال "*مشروع المواطنة Project Citizen*".

ثانيا : وفى ضوء ما تبين من تحليل نتائج الدراسة الميدانية ، يتضح :

١ – مـن حيث وجهة نظر أفراد العينة حول " مفهوم قيم المواطنة " ودلالاتها السلوكية ، فقد تبين من استجابات أفراد العينة :

(أ) أن وجهة نظر أفراد العينة تلتقى عند نقطة واحدة فى تحديد مفهوم المواطنة بما يحدد انتماء الفـرد وولائه للمجتمع كقاعدة للوفاء بمسئولياته لدعم قضايا مجتمعه وتوجهاته فى التنمية. وكمـا أن المواطنة نتاج للديمقراطية ، فإن المواطنة هى التى تجعل للإنجاز الوطنى روحا فى تكوين الحس الاجتماعى والانتماء بما يحمل الفرد معنى المسئولية الوطنية.

ومـن ثـم فـإن "*قيم المواطنة*" تكشف عن روح الانتماء فى ضبط سلوك الأفراد نحو مسـئوليات الوفـاء بحـس الوطن ، إضافة إلى التأكيد على التزامات الإرادة المجتمعية لتوفير ضمانات الحركة الآمنة لبناء مستقبل المجتمع على كفاءة الأداء وتمايز الإنجاز .

(ب) أن الـدلالات السلوكية المرتبطة بقيم المواطنة تعنى إلى جانب المشاركة فى الحياة السياسة والاجتماعية، الالتزام بالمحافظة على إنجازات المجتمع وبذل الجهود لدعمها والإضافة إليها، وتكويـن رؤية حول الاعتبارات السياسية فى حل المشكلات الاجتماعية والاقتصادية. الأمر الـذى يعنى تنامى شعور الفرد لتقدير المعانى الكلية المرتبطة بالمشروع الوطنى للتنمية – ومسئوليات الفرد حيالها .

(ج) أن غيـبة الوعـى بقيم المواطنة – والمسئوليات المرتبطة بها ، يؤدى إلى تنامى العديد من المشكلات التى تعيق مسيرة التنمية فى المجتمع ، وقد صنفها الباحث فى ثلاثة محاور هى:

- مؤشرات السلبية على المستوى الفردى .
- اضطراب معايير الإنجاز المجتمعى & وتدنى روح التعلق بالهدف القومى
- تهديـد عوامل المنافسة و التمايز الوطنى " المكانة & الكفاءة " على المسرح الحضارى العالمى .

والمـتأمل فـى هـذه المشكلات جميعها ، يجد أن الخلل فى منظومة العلاقة بين الفرد ومجـتمعه ، والقيم الحاكمة لانتمائه ومسئولياته ، ينبئ بالعديد من المشكلات. ومن ثم فإن رؤية دقيقة للبعد التراكمى لهذه المشكلات يعنى أن هناك خطرا يهدد المصالح الوطنية – إذا ما كان ضعف الانتماء الوطنى يمثل ظاهرة مجتمعية.

٢ – ومن حيث وجهة نظر أفراد العينة حول " قيم المواطنة فى علاقاتها بالكفاءة المجتمعية " فقد تبين من استجابات أفراد العينة :

(أ) أن هـناك درجـة مناسـبة من الوعى بأهمية قيم المواطنة فى دعم الكفاءة المجتمعية فى مجتمعنا المصرى ، وذلك من خلال :

- أهمية قيم المواطنة لتأكيد علاقة المواطن بذاته ودعم الثقة بقدراته .
- أهمية قيم المواطنة فى دعم مناخ الديمقراطية وسيادة القانون .
- أهمية قيم المواطنة فى دعم مفهوم كفاءة الأداء و الجودة فى الإنتاج .

وعلـى ضوء ذلك ، فإن تربية من أجل المواطنة تعنى إلى جانب ترسيخ قيم الولاء والانـتماء الوطـنى لـدى الناشئين من أبناء المجتمع ، حضور الصورة الرمزية كمستقبل المجـتمع فى عقول ووجدان أبنائه ، بما يجعل الفرد كل مواطن مصرى يقايس جودة أدائه فى عمله وفق متطلبات دوره الوظيفى وعلى مسئولياته فى بناء مستقبل مجتمعه .

(ب) أن توسيع قاعدة الديمقراطية فى المجتمع يعد بمثابة المنطلق الرئيسى فى تنمية قيم المواطنة والانتماء. وقد اتضح من تباين استجابات أفراد العينة حول دعائم قيم المواطنة فى المجتمع الديمقراطى ، أن المشاركة السياسية الواعية هى المؤشر الرئيسى لضمانات الاعتراف بقيمة الفرد فى مجتمعه ، وحيوية ، وجودة ، ودوره الوطنى، والثقة بمقدرته على الإسهام الفعال فى المشروع الوطنى للتنمية ، ومن ثم :

- تتحقق العدالة الاجتماعية بما يكفل ضمان معادلة العلاقة بين الحقوق والواجبات .
- وتتلاقى مجموع إرادة الأفراد مع الإرادة السياسية لبناء " مجتمع المستقبل "
- وتـتأكد فى ثقافة المجتمع معنى سيادة القانون لضمان جود ة الأداء وضبط غايات السلوك لدعم الأهداف القومية فى الدولة .

[وعند هذا المستوى يتحقق المعنى الشمولى: *"التناسق بين أيديولوجية الفكر وفكر الحركة."*]

٣ – ومـن حيـث الاعتبارات الحاكمة لدور الجامعة فى تنمية قيم المواطنة لدى طلابها ، فقد تبين من استجابات أفراد العينة :

(أ) أن هناك مجموعة من المشكلات التى تعيق فعالية دور الجامعة فى تنمية قيم المواطنة لدى طلابها ، وهى :

- مشكلات تتعلق بأهداف التعليم الجامعى .
- مشكلات تتعلق بالمناهج الدراسية والبرامج التعليمية المرتبطة بها .
- مشكلات تتعلق بمسئوليات أعضاء هيئة التدريس ودورهم فى الرعاية الطلابية .
- مشكلات تتعلق بالأداء الجامعى وجودته .
- مشكلات تتعلق بالأنشطة الطلابية والإمكانيات المتاحة .

(ب) أن هناك مجموعة من القوى والعوامل التى تؤثر فى تكوين قيم المواطنة لدى الشباب الجامعى ، وهى على الترتيب [المنزل ، وسائل الإعلام ، المناخ الجامعى ، مصادر الثقافة السياسية، جماعة الرفاق ، الانتماء الحزبى]

(ج) أن الوسائل والأساليب التى يمكن للجامعة أن توظفها لتنمية قيم المواطنة لدى طلابها، وفى ضوئها يمكن توضيح " معالم الدور الوظيفى للجامعة فى تنمية قيم المواطنة" ، تجمع بين :

- الاعتبارات الأكاديمية والتوجيه السياسى المباشر من خلال مقررات خاصة بالثقافة السياسية وقيم المواطنة المصرية.
- الاعتبارات الخاصة بالبعد الوطنى فى ثقافة المناخ الجامعى ، من خلال ندوات الموسم الثقافى ، والمجلات الجامعية ، وحيوية الحوار الطلابى فى المناسبات الوطنية .
- الاعتبارات الخاصة بالأنشطة الطلابية [برامج الأنشطة الحرة & معسكر شباب الجامعة]
- الاعتبارات الخاصة بالندوات الفكرية والانفتاح على الفكر السياسى الوطنى .

(د) هناك إجماع بين أفراد العينة [سواء من الاستجابات على مفردات الاستبيان ، أو التعليقات والآراء المضافة] ، أنه مهما اختلفت آليات الجامعة فى تنمية قيم المواطنة لدى طلابها ، فإن رؤية كلية لقضايا مواطنة الشباب الجامعى تعنى :

- تمكين الطالب الجامعى من الأبجديات الصحيحة للفكر السياسى الناقد فى ضوء المصالح العليا للوطن ، إضافة إلى القدرة على تقدير المعانى الكلية المرتبطة بالمشروع الوطنى للتنمية ومؤشرات حركة الإرادة المجتمعية لتحقيقه .
- تمكين الطلاب من تكوين *الرؤية الوطنية* " كمرجعية لإصدار الأحكام واتخاذ قرارات المشاركة فى الأعمال الجماعية أو التطوعية .
- تكوين رأى عام طلابى تجاه القضايا القومية فى مجتمعهم ، بما يدفعهم إلى التفكير فى معنى الواجبات الوطنية .

- تنمــية معــالم "*الرؤية المستقبلية*" بما تشتمل عليه تلك الرؤية من اعتبارات النقد وأحكام القــيمة على الواقع ، إلى جانب الإدراك الواعى بالتأثيرات المحتملة للتطور العالمى على التنمية وطموح المكانة فى مجتمعهم .
- تدريــب الطــلاب على مهارات العمل الجماعى ، وتقييم المشكلات ، وكيفية تحديد مهام ومسئوليات المواجهة .

مقترحات الدراسة

نظــرا لإشــكاليات الــتعددية فى المجتمعات الغربية ، يتجه البحث التربوى على ضوء التوجهات السياسية العامة لدراسة "*المواطنة*" كقيمة تسمو بذاتية الفرد وطموحاته فوق إشكاليات الــتعددية الثقافــية والعرقــية لدعم السلام الاجتماعى فى الداخل والبحث عن المصالح العليا فى العلاقات الدولية .

إلا أن معالجتــنا لقيم المواطنة فى مجتمعنا المصرى يتجاوز هذا المعنى ، بما يعنى تحمل الفــرد لمســئولياته فــى إطار المشروع الوطنى للتنمية ، إضافة إلى حضور معانى القوة من مخزون مصر الحضارى ليأتى الفعل الوطنى كقيمة مضافة إلى هذا المخزون وفى تواصل معه ، ومــن ثم يكون توحد الشخصية المصرية مع تاريخها وذاتها وإمكاناتها للوفاء بمتطلبات النهضة والتنمــية مــن جانــب ، ومن جانب آخر المشاركة الفاعلة فى بناء "*مصر المستقبل*" فى إطار مفاهيم إمكانات القوة وتمايز المكانة. وعلى ذلك فإن تنمية قيم المواطنة لدى أبناء مصر تعد أحد الاعتبارات المعنوية الهامة فى تحقيق الإنجاز الوطنى والنهضة الحضارية فى مصر .

وعلى ضوء ما أبرزته نتائج الدراسة ، يمكن اقتراح التوصيات التالية :

١ – *ضــرورة العمل على استجلاء المعالم المميزة لثقافة المناخ الجامعى الداعمة لتأكيد العلاقة بين الكفاءة والمواطنة ، وذلك من خلال :*

- تنمــية ضــوابط الأحكــام القيمية لالتزامات طلاب الجامعة بخصائص وسمات المواطنة المصرية .
- العمــل علــى إقامة المعارض والندوات الثقافية ببرامج موجهة نحو مسئوليات المواطنة المصرية فى مواجهة إشكاليات التطور العالمى .

- تنمية وعى الطلاب بقيمة العلم فى بناء مجتمع الكفاءة ودعم عوامل تمايز المكانة فى عالم المستقبل ، ومن ثم تنمو لديهم الدلالات الوطنية لتوظيف العلم فى بناء مستقبل مجتمعهم .

٢ - ***تفعيل دور الريادة العلمية [حوار الطلاب مع أساتذتهم]، والرعاية الطلابية من خلال البرامج والأنشطة المختلفة لتنمية مهارات المشاركة وتحمل المسئولية والعمل فى جماعة، وذلك بما يعنى النظر إلى أطراف العلاقة الكلية للأداء الجامعى و ممارساته فى علاقاته بتكوين " المواطنة النشطة " .***

٣ - ***التخطيط الجيد لمعسكرات الشباب الجامعى ، ومشروعات العمل التطوعى / مشروع المواطنة ، وذلك لضمان احتواء الإرادة الطلابية فى المسارات الآمنة للعمل الوطنى ، وذلك من خلال :***

- تنشيط مهارات إدارة المواقف والأزمات برؤية تتجاوز السلبيات إلى المعانى الخاصة بمسئوليات المواطنة .
- تنشيط المفاهيم الوطنية والقومية فى نفوس الطلاب ، لتعمل عملها بين العوامل الحاكمة للسلوك الطلابى .
- العمل على حماية الأطر الفكرية الوطنية لأحكام الطلاب فى مواجهة التيارات الفكرية المغايرة .

المراجع

١- منير بشور : ***التربية العربية – التربية فى العالم العربى فى القرن الحادى والعشرين،*** ط١ ، بيروت – دار نلسن ، ١٩٩٥ ، ص ٧١ .

٢- روجر هولدسورث : المدارس التى تخلق أدواراً حقيقية ذات قيمة للشباب ، ترجمة : د.أحمد عطية أحمد، مجلة : ***مستقبليات*** ، المجلد ٣٠ – ع٣ ، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو ، سبتمبر ٢٠٠٠ ، ص ٤١٩ .

٣- المرجع السابق ، ص ٤١٩ – ٤٢٠ .

٤- كارل م . إيفنس : تشكيل ***المستقبليات*** : التعليم من أجل الكفاية والمواطنة ، ترجمة: خميس بنحميدة ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم / إدارة التربية ، المركز العربى للتعريب والترجمة بدمشق ، ٢٠٠٠، ص١، ١٤ .

5- J . Patrick – 1991 ; *Teaching the Responsibility of Citizenship* " ***ERIC*** – ED : 332929 .

6- J . Patrick – 1999 ; " *The Concept of Citizenship for Democracy* " ***ERIC*** – ED 342532 .

7- See:
- C . Charles – 1994 ; " *Civic Education for global Understanding* " ***ERIC*** – ED 370882 .

- J . Patrick – 1997 ; *Global trends in Civic Education for Democracy* " ***ERIC*** – ED 410176 .

8- K . Osborne & J . Goodrich ; ***Citizenship Education*** *(Canda, The Center for Canadian Studies Mount Allis on University , 1999) P.102.*

٩- حـــامد عمار : " الجامعة واضطراب القيم " فى كتابه : ***الجامعة بين الرسالة والمؤسسة*** ، من سلسلة دراسات فى التربية والثقافة، ط١ ، القاهرة ، الدار العربية للكتاب، ١٩٩٦ ، ص ١٢ ، ١٧ .

١٠- روجر هول سورث : ***مرجع سابق*** ، ص ٤٢٤ .

١١- كارل م . إيفنس : ***مرجع سابق*** ، ص ١٦١ – ١٦٢ .

١٢- إســماعيل عــبد الكــافى : التعلــيم وبث الهوية القومية فى مصر ، ***رسالة دكتوراه غير منشورة***، جامعة القاهرة ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، ١٩٩١ .

13- E . Otten – 2000 ; "Character Education" (***ERIC:*** *ED 444932)*

١٤- لطيفة إبراهيم خضر : دور التعليم فى تعزيز الانتماء ، ***رسالة دكتوراه منشورة***، القاهرة، عالم الكتب ، ٢٠٠٠.

١٥- وحيد عبد المجيد : ***الوطنية والتفكير السياسى : مصر فى بداية ونهاية القرن العشرين*** ، القاهرة ، مركز البحوث والدراسات السياسية ، ١٩٩٩ .

١٦- الســيد ســلامة الخميســى : ***الجامعة والسياسة فى مصر – دراسة نظرية وميدانيه عن التربية السياسية لشباب الجامعات*** ، رسالة دكتوراه منشورة (الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، ٢٠٠٠ .

١٧- ســيد أبو ضيف عمر : الثقافة السياسية لطلاب الجامعات المصرية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التجارة بالإسماعيلية ، قسم العلوم السياسية ، ١٩٩٣ .

18- W.Morse – 1984 ; "Renewing Civic Capacity : Preparing College students for Service and Citizenship" (**ERIC** : ED 321704)

١٩- ظـــلال محمـــد عـــادل : "إمكانـــية مشاركة طلاب الجامعة فى العملية التعليمية – دراسة تحليلـــية"، من بحوث مؤتمر : ***التربية وتنمية ثقافة المشاركة وسلوكياتها فى الوطن العربى*** ، كلية التربية – جامعة حلوان ، ٢ – ٣ مايو ٢٠٠١.

٢٠- فـــؤاده الـــبكرى : دور وسائل الإعلام فى تنمية ثقافة المشاركة لدى النشء والشباب ، من بحوث مؤتمر: ***التربية وتنمية ثقافة المشاركة وسلوكياتها فى الوطن العربى***، مرجع سابق .

21- T . Charles – 1994 ; "Civic Education for Global Understanding" (**ERIC** : ED 370882)

22- J . Patric – 1997 ; "Global trends on Civic Education" (**ERIC** : ED 410176)

23- Crick & R. Arrawsmith ; ***Citizenship Education the Global Dimension – Guidance for key Stages 3 and 4*** (London , Development Education Association , April – 2001)

٢٤- روجر هولد سورث : مرجع سابق ، ص ٤٢٤.

٢٥- كارل م . إيفنس : ***مرجع سابق*** ، ص ٢٠.

٢٦- نقلا عن :

- R.Dearing; ***Review of Qualqications for 16 – 19 Years old*** (London , IMSO , 1996) , PP . 125 – 126 .

٢٧- محمـــد رؤوف حـــامد : ***الوطنية فى مواجهة العولمة*** ، من سلسلة كتاب اقرأ ، ع ٦٤٧، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٩٩ ، ص ١٠ .

٢٨- المرجع السابق ، ص ٤٢٦.

٢٩- روجر هولد سورث : مرجع سابق ، ص ٤٢٦.

30- W. Morse – 1989 ; " Renewing civic capacity preparing college students for service and citizenship " , ***ERIC*** – ED 32170+ . P . 3 .

٣١- عـــبد الكـــريم غـــلاب : ***أزمـــة المفاهيم وانحراف التفكير*** ، سلسلة الثقافة القومية ٣٣ ، ط١ ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٩٨ ، ص ٦٠ .

٣٢- المرجع السابق ، ص٦٢ .

٣٣- محمد عاطف غيث [وآخرون] : ***المرجع فى مصطلحات العلوم الاجتماعية*** [الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٥] ، ص ٥٦ .

٣٤- أحمد زكى بدر : ***معجم العلوم الاجتماعية***، القاهرة، مكتبة لبنان، ١٩٩٣، ص ٦٠- ٦٢ .

35- *D . W . Borgan ; Citizenship today [U.S.A , University of north carolina press , 1990] PP . 4 – 5 .*

36- J . Patric – 1999 ; ***Op .Cit*** , P .4 .

37- B . Crick ; ***Essays on Citizenship*** (London , Continum , 2000) , PP . 47 – 100 .

38- J . Patric – 1999 ; op .cit , P . 2 .

٣٩- لمزيد من التفصيل ، يمكن الرجوع إلى:

- لطيفة خضر : ***دور التعليم فى تعزيز الانتماء*** ، ط١ ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٠.

٤٠- كارل م . ايفنس : مرجع سابق ، ص ١٨ – ١٩ .

*41- J . Quicker ; " Individualism and citizenship : Some problems and possibilities" J . **of International studies in sociology of education** [vol 2 , No 2 , November 1992] , PP . 194 – 150 .*

*42- B . Weatherill ; **Speaker's Commission Encouraging citizenship** [London , H MSO , 1990] , P . 83 .*

*43- F . Morell ; The work of the speaker's commission and its definition of citizenship in K. Fogelman [ed]: **Citizenship in school** [London , David Fulton , 1991] , P .23 .*

٤٤- حامد عمار : ***مرجع سابق*** ، ص ١٧ .

45- J . Patrick – 1999 ; Op . Cit , PP . 2 –3 .

46- K . Osborve ; " The Teaching of History and Democratic Citizenship". ***In : in Defence of History : Teaching the past and the Meaning of Democratic Citizenship*** (Tornto , our school our selves / Lorimer , 1995) , PP . 9 – 48 (Abstract) .

٤٧- موســيه روسى : "تعلم العيش معا : جزء مكمل لتعليم المواطنة" ، ترجمة : أحمد عطيه أحمــد ، مجلــة : ***مستقبليات*** ، مجلد ٣٢ – ع١ ، القاهرة ، مركز مطبوعات اليونسكو ، مارس ٢٠٠٢ ، ص ١١٠ .

48- R . Dawson & K . Prewitt ; ***Political Socialization edition*** (Boston . Little Brown & Group , 1989) , PP . 147 – 148 .

49- J . Patric – 1997 ; "The framework for the National Assessment of Educational progress in Civics" , ***ERIC*** : ED 410179 , P. 2.

٥٠- سيد أحمد عثمان : ***التحليل الأخلاقى للمسئولية الاجتماعية*** ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٩٦ ، ص ٢٠ – ٢١ .

٥١- نبيل راغب : ***تجربة مبارك الديمقراطية : النظرية و التطبيق*** ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٤ ، ص ١١٨.

٥٢- سيد أحمد عثمان : ***مرجع سابق*** ، ص ٤٠.

٥٣- ***المرجع السابق*** ، ص ٤٠.

٥٤- *كارل م . ايفنس : **مرجع سابق** ، ص ١٩ .*

55- W . Morse ***, Op . Cit*** , P . 2 .

56- D . Oliver & D . Heater ; ***The Foundation of Citizenship*** [London , Harvester & Hertfordshire press , 1994] , P . 18 .

57- R . Moore ; " Educational and the Ideology of production " , **J . of sociology of Education** [Vol. 18 , No. 2 , September 1987] , P . 230 .

58- M . Rudner – 1991 ; " Assessing civics Eeduction " ***ERIC*** : Ed 338698 .

٥٩- نبيل راغب : ***مرجع سابق*** ، ص ٢٨٨ .

*60- W . Morse – 1989 ; **Op . Cit** , P . 4 .*

*61- W . Morse ; **Op . Cit** , P . 4*

62- J . Annette ; " Citizenship studies , Community service learning and higher Education " in : Edited by : R . Gardener , Jocaims and D.law ton (London , Kogan page limited , 2000) PP . 110 – 112 .

63- *N . p ierce & J . Hallgarten ; Tomorrow's citizens :* ***Critical Debates in Citizenship and Education*** *[London , Institute for public policy research , 2000] , PP . 38 –41 .*

64- *K . Osborne & J . Goodrich ;* ***Op . Cit*** *, P . 3*

65- *C . Hahn ; Becoming political :* ***Comparative perspective on citizenship education*** *[N .Y , State University press , 1998] , PP . 22 –23 .*

66- *See :*

- F . Bahmueller – 1995 ; " National standards for civics and Government " ***ERIC*** *: ED 380401 .*

- J . Patrick – 2000 ; " The National Assessment of Educational progress in civics " , ***ERIC*** *: ED 438244 .*

67- *See :*

- D . Sehr ; ***Education for public Democracy*** *(U.S.A) , State University of New York press , 1996) , PP . 170 – 171 .*

- B . Crick ; ***Essays on Citizenship*** *(N . y , Contnuum , 2000) , PP.24 – 32.*

68- *M . Runder – 1991 ;* ***Op . Cit*** *, PP .1 – 2*

69- ***Ib . Id*** *; P . 2 .*

70- *J . Patric – 1995 ; Civic Education for constitutional Democracy : "An international perspective"* ***(Eric:Ed 390781)***, *PP. 1–2.*

٧١- محمد رؤوف حامد : مرجع سابق ، ص

٧٢- نبيل راغب : مرجع سابق ، ص ٢٨٨ .

73- *J . R . Capella ; " Globalization , A fading Citizenship " in :* ***N . C Burbles & C.A. Torres ; Globalization and Education : Critical perspectives*** *[N.y , Routle dye , 2000] , PP . 243 – 245 .*

74- *B . Crick & R . Arrawsmith ;* ***Op . Cit*** *, 190 .*

٧٥- كارل م . إيفنس : ***مرجع سابق*** ، ص ١٤٢ .

76- *W . Williamson ; " Youth work and citizenship "* ***paper presented at the British youth research conference*** *[London , University of Glasgow , 1996] , P . 11 .*

77- *J . R . Capella ;* ***Op. Cit*** *, P . 234 .*

78- A . M . Pallas ; " Schooling in the Course of human lives : The Social Context of Education and Transition to Adulthood in Industrial Society " , **Review of Educational Research** . [Vol. 63 , No. 4 , 1993] PP . 409 – 447 .

٧٩- محمد سعد أبو عامود : "الديمقراطية والمن القومى فى الواقع المعاصر" فى مجلة : ***الديمقراطية*** ، السنة الثانية – ع٥ ، القاهرة ، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام ، شتاء-٢٠٠٢، ص ٣٢-٣٣.

٨٠- إسماعيل صبرى عبد الله : العولمة والاقتصاد والتنمية العربية ، فى مجلد : ***العرب والعولمة*** ، بحوث ومناقشات الندوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية فى ١٧ – ١٩ ديسمبر ١٩٩٧ ، ط١ ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٩٨ ، ص ٣٨ .

٨١- عصام نعمان : تعقيب (٣) الطرح.: " العرب والعولمة : ما العمل؟ ، " المقدم من: محمد الأطرش ، فى مجلد : ***العرب والعولمة*** – بحوث ومناقشات ، مرجع سابق ، ص ٤٥٨ .

٨٢- طيب تبريزى : العالم العربى فى مواجهة الهيمنة العربية ، فى مجلد : ***صراع الحضارات أم حوار الثقافات*** ، تحرير : فخرى لبيب (القاهرة ، منظمة تضامن الشعوب الأفريقية الأسيوية ، ١٠ – ١٢ مارس ١٩٩٧) ، ص ٤٠٥ – ٤٠٦ .

٨٣- محمد بسيونى : تفاعل المثقفين العرب مع الثقافات الوافدة ، فى مجلد ***صراع الحضارات أم حوار الثقافات*** ، مرجع سابق ، ص ٤١١ – ٤١٢ .

٨٤- ***المرجع السابق*** ، ص ٤١٠ .

٨٥- نادية محمد عبد المنعم : تطوير تدريب المعلم فى ضوء مداخل المواطنة العالمية ، ***مجلة : التربية والتعليم*** ، المجلد ٥ – ع ١٠ [القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، سبتمبر ١٩٩٧] ، ص ٦٧ .

٨٦- كارل م. إيفنس : ***مرجع سابق*** ، ص ١٤٩ – ١٥١ .

٨٧- السيد سلامة الخميسى : ***مرجع سابق*** ، ص ١٤ – ١٥ .

٨٨- حامد عمار : ***مرجع سابق*** ، ص ١٧-١٩.

89- *A . Pearl & T . Knight ;* ***The Democratic classroom : Theory to practice Guide*** *[Australia , Hampton press , 1999] , P. 87.*

٩٠- روجر هولدسورث : ***مرجع سابق*** ، ص ٤٢٦ .

91- *B. Crick ,* ***Op. Cit,*** *P. 152.*

92- *J . Patrick – 1991 ;* ***Op . Cit*** *, P . 3.*

٩٣- السيد سلامة الخميسى : ***مرجع سابق*** ، ص ١٢٦.

٩٤- يمكن الرجوع فى ذلك إلى :

- وحيد عبد المجيد : ***مرجع سابق*** ، ص ١١٧.

- *S. Huntigton ;* ***Political Order in Changing Society*** *zedition (N.Y, Yale University Press , 1968 , P. 78.*

٩٥- كارل م. إيفنس : ***مرجع سابق*** ، ص ٧.

96- *B . Crick ,* ***Op . Cit*** *, PP . 76 – 78 .*

97- *J . B . Mills ;* ***Changing our school*** *[Buckingham , open University press , 1990] P.69.*

98- *Ibid , PP. 74-75.*

99- *W . Gould ; " Citizenship and public understanding of science",* ***International Journal o f science Education*** *[Vol 2 , No 2 , 1998] , PP . 40 – 41 .*

100- *J, Annette ;* ***Op. Cit,*** *P. 112-113.*

101- ***Ib. Id.****, P. 118.*

١٠٢- كارل م . إيفنس : ***مرجع سابق*** ، ص ٤٢٢ .

103- *M . Morse – 1989 ;* ***Op .Cit*** *, P . 3 – 4 .*

١٠٤- روجر هولدسورث : ***مرجع سابق*** ، ص ٤٢٢.

105- ***Ib. Id*** *, P . 4 – 5 .*

١٠٦- السيد سلامة الخميسى : ***مرجع سابق*** ، ص ٨٣ – ٩٢.

107- *M . Morse – 1989 ,* ***op .cit*** *,P . 4*

108- *Ib . Id .*

109- *R . Dawson & K . Prewitt ;* ***op .cit*** *.P .*

110- *T . Nixon & F . Keenan ; " Citizenship preparation for Adult Esl Learners " **ERIC** : ED 409747 , P . 3 .*

١١١- روجر هولدسورث : **مرجع سابق** ، ص ٤٢٧ .

١١٢- ***المرجع السابق*** ، ص ٤٢٨ – ٤٢٩ .

١١٣- ***المرجع السابق*** ، ص ٤٣٠ .

١١٤- ***المرجع السابق*** ، ص ٤٣١ .

*115- J . Patrick – 1999 ; **op .cit** , P . 4 .*

١١٦- روجر هولدسورث : **مرجع سابق** ، ص ٤٣٢ .

*117- U . Kerschensteiner ; **German youth and Education for citizenship , 5ed** [N.y , Villaret , 1991] , PP . 52 – 59 .*

118- *J . Patrick – 1999 ; **op .cit** , P . 4 .*

١١٩- روجر هولدسورث : **مرجع سابق** ، ص ٤٢٧.

١٢٠- ***المرجع السابق*** ، ص ٤٢٩-٤٣٠.

121- *J. Patric – 1999 ; **Op. Cit** , P. 4.*

*122- M . Morse – 1989 ; **Op .Cit** , P . 3 – 4 .*

123- *J. Patric – 1999 ; **Op. Cit** , P. 4-5.*

نحو سياسة أكثر فاعلية للنهوض بالمشروعات الصغيرة في دولـــة الكويـــت



د. عادل خير الله ناصر بن عبد الله (*)

مقدمة عامة :

لقـــد اســـتطاعت الدول المتقدمة في غرب أوروبا و أمريكا و اليابان أن تضع أيديها على الـــدور التـــنموي الكبـــير الـــذي تلعـــبه المشروعات الصغيرة و المتوسطة جنباً إلى جنب مع المشـــروعات الكبيرة في إنجاز نهضتها وتقدمها الاقتصادي و الاجتماعي . ومن ثم فقد حرصت تلـــك الدول المتقدمة على رعاية تلك المشروعات الصغيرة و المتوسطة وتهيئة المناخ العام الذي يســـاعد على النمو والتطور المستمر لتلك المشروعات ، إنتاجياً وتكنولوجياً و إدارياً وتسويقياً... إلـــى آخـــر تلـــك العوامـــل المحفزة . بل إن نهضة وتطور تلك الدول كان نتيجة لتطور و نمو المشروعات من طور المشروعات الصغيرة إلى المتوسطة وصولاً إلى طور المشروعات الكبيرة والضـــخمة ، والتـــي أصبحت الآن هي عماد التطور و النهضة الصناعية و الإنتاجية في الدول المتقدمة .

ورغـــم تطـــور وتقـــدم اقتصاديات غرب أوربا و أمريكا و اليابان و اعتمادها على أكثر الاحتكارات والشركات العالمية العملاقة ، إلا أن المشروعات الصغيرة و المتوسطة مازالت تلعب دوراً كبـــيراً في حركـــة النمـــو و الانتاج في تلك الدول ، وذلك من خلال دعم وتنشيط الأعمال والمشـــاريع المشـــتركة أو التعاقد من الباطن Sub – contracting التي تنفذها المشروعات الصغيرة والمتوسطة مع أو لحساب المشروعات الكبيرة .

ورغـــم كل ذلك ، وما تحويه أدبيات التنمية الدولية من حقائق وتفاصيل حول هذا الواقع الذي يمكـــن أن تلعبه المشروعات الصغيرة و المتوسطة في التنمية وتوجيه المدخرات الصغيرة إلـــى مجـــالات الاستثمار وزيادة الانتـــاج و الدخل و خلق و توفير فرص العمل ، إلا أن الدول النامـــية ومـــن ضـــمنها الدول العربية ، مازالت عاجزة أو مرتبكة في كيفية خلق و تهيئة البيئة الصـــديقة والمناخ الاقتصادي الملائم لتفعيل الدور التنموي لتلك المشروعات .

(*) أستاذ مساعد بكلية الدراسات التجارية ، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي – دولة الكويت .

قد يكون من أهم أسباب تقاعس الدول النامية عن دعم وتشجيع المشروعات الصغيرة والمتوسطة ، أي تهيئة المناخ المناسب لنموها وتطورها بالقدر المناسب و الملائم ، هو أن معظم تلك الدول قد دخلت مضمار التنمية الحقيقية في فترة تاريخية متأخرة مع منتصف القرن الماضي تقريباً ، حيث تفاقم الفارق التنموي والصناعي بينها و بين الدول المتقدمة بشكل كبير .

كما أن ظروف المنافسة الدولية أصبحت أكثر شراسة في ظل تزايد الدور الذي تلعبه التجارة الدولية ، وقد ساعد على تأزيم الأمور في هذا المناخ الدولي والمتغيرات العالمية الشديدة، أن الدول النامية عندما دخلت مضمار التنمية في تلك المراحل المتأخرة ، كانت أكثر انبهاراً بالمشروعات الكبيرة ، وليس بالمشروعات الصغيرة والمتوسطة ، الأمر الذي سبب لها الكثير من المشاكل التنموية سواء في ارتفاع التكلفة الاستثمارية والرأسمالية لتلك المشروعات الكبيرة أو في صعوبة توفير الإدارة الجيدة والعماله الماهرة والأسواق الكافية لاستيعاب منتجاتها، وغير ذلك من المشاكل التي حالت دون تشغيل تلك المشروعات بكامل طاقاتها الإنتاجية ، فظهرت الطاقات العاطلة وارتفعت التكلفة الإنتاجية وتقلصت فرص المنافسة .

وقد ساعد على تفاقم المشكلة ، النظرة الخاطئة إلى المشروعات الصغيرة باعتبارها مشروعات حرفية أو مهنية تعتمد على عمالة غير ماهرة ، وتستخدم طرق إنتاج يدوية ، أو غير متطورة ، إلى غير ذلك من الظروف الإدارية والتنظيمية والتكنولوجية التي تبعدها عن مناخ التكامل والتعاون مع المشروعات الكبيرة (المشروعات المشتركة أو التعاقد من الباطن) .

وكانت النتيجة العملية ، هي حرمان التنمية الوطنية في معظم الدول النامية ، من الدور الكبير والهام الذي تلعبه أو يمكن أن تلعبه المشروعات الصغيرة و المتوسطة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية لتلك الدول ، وبذلك تنازلت الاقتصاديات النامية طواعية عن أحد أهم قاطرات النمو الاقتصادي والصناعي التي اعتمدت وما تزال تعتمد عليها النهضة الاقتصادية والصناعية في الدول المتقدمة .

من هنا تأتي أهمية هذا البحث عن المشروعات الصغيرة في دولة الكويت ، والذي يتناول الدور الحالي للمشروعات الصغيرة في الاقتصاد الكويتي ، والمشاكل و الصعوبات التي تحول دون الإستفادة الكاملة منها في زيادة الإنتاج والدخل وتوفير فرص العمل للشباب ، خاصة مع تفاقم ظاهرة البطالة في السنوات الأخيرة، وأخيراً سوف نحاول إبراز أهم معالم ومحاور السياسة المطلوبة للنهوض بالمشروعات الصغيرة من أجل تفعيل دورها التنموي في الاقتصاد الكويتي .

وبذلك فإن محتويات هذا البحث سوف تكون على النحو التالي :

أولاً : الصعوبات العلمية و العملية لتحديد مفهوم المشروعات الصغيرة .

ثانياً : الخصائص العامة للمشروعات الصغيرة .

ثالثاً : الأهمية الاقتصادية و الاجتماعية و السياسية للمشروعات الصغيرة .

رابعاً : الدور الحالي للمشروعات الصغيرة في الاقتصاد الكويتي .

خامساً : عوامل النجاح والفشل للمشروعات الصغيرة .

سادساً : أهم محاور السياسة المقترحة للنهوض بالمشروعات الصغيرة في دولة الكويت .

أولاً : الصعوبات العلمية والعملية لتحديد مفهوم المشروعات الصغيرة :

يختلف مفهوم المشروعات الصغيرة باختلاف الدول وكذلك مراحل النمو في كل دولة ، وذلك إلى الحد الذي جعل بعض الاقتصاديين ورجال المال و الأعمال ، ينظرون إلى الأمر على أنه مشكلة علمية وتطبيقية ، تجعل من الصعب الوصول إلى سياسة واضحة ومحددة للنهوض بهذا القطاع الهام و الواسع من المشروعات .

بل إن البعض منهم يذهب إلى صياغة الأمر بشكل أكثر وضوحاً وتحديداً ، بالعبارة التي تقول : إن أحد أهم الأسباب وراء حالة الميوعة والهولامية التي تصطبغ بها سياسات النهوض بالمشروعات الصغيرة في معظم الدول النامية ، إنما يعود إلى عدم وجود مفهوم موحد أو جامع مانع لتلك المشروعات .

لكننا نرى أن اختلاف مفاهيم المشروعات الصغيرة باختلاف الدول، بل وباختلاف مراحل النمو والتقدم في كل دولة، ليست هي القضية التي يجب التركيز عليها، بل إن القضية الأساسية من وجهة نظرنا تتمثل في ضرورة تحديد المفهوم في كل دولة وفي كل مرحلة تنموية بشكل واضح ودقيق بما يتفق والظروف الموضوعية والتنموية (الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتكنولوجية) التي تساعد على التخطيط الجيد، والإدارة السليمة للاستثمارات الخاصة في تلك المشروعات ، وذلك كله بما يساعد على تعددها وتنوع نشاطها وتطورها الدائم والمتصاعد .

إن الصعوبات العلمية و العملية التي تحول دون الوصول إلى مفهوم موحد وثابت للمشروعات الصغيرة ، هي ذاتها العوامل والظروف التي تقتضي في ذات الوقت ضرورة اختيار المفهوم الملائم للمرحلة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتكنولوجية التي قطعها ووصل إليها المجتمع في مجالات التنمية والتقدم .

وبعبارة أخرى فإن مفهوم المشروعات الصغيرة شأنه شأن غيره من المفاهيم الاقتصادية والاجتماعية التي ترتبط بشكل مباشر بالمستوى الاقتصادي والتكنولوجي للمجتمع ، لذلك كان من الطبيعي أن يختلف مفهوم المشروع الصغير من دولة لأخرى ومن مرحلة تنموية لأخرى نتيجة للتباين النسبي في تقدم الدول والمجتمعات .

وهناك صعوبة علمية وتطبيقية أخرى ، ناجمة عن الإنتشار الواسع لتلك المشروعات على قاعدة عريضة تغطي مختلف قطاعات النشاط الاقتصادي في المجتمع ، من زراعة وصيد إلى صناعة وتعدين إلى تشييد وبناء إلى خدمات إنتاجية ، إلى الخدمات الاجتماعية و الشخصية ، ولكل نشاط من هذه الأنشطة ظروفه وأوضاعه الإنتاجية والتكنولوجية التي تنعكس على حجم المشروع . الأمر الذي يجعل ما يعتبر مشروعاً صغيراً في نشاط قد لا يكون كذلك في نشاط آخر ، فما يعتبر مشروعاً صغيراً في الصناعة والتشييد و المال ، قد لا يعتبر كذلك في تجارة التجزئة والخدمات الاجتماعية والشخصية .

ومن الناحية العلمية والتطبيقية ، فإنه من الصعب القول بأن ما يعتبر مشروعاً صغيراً في الولايات المتحدة الأمريكية هو ذاته في اليابان و أوروبا ، ومن باب أولى هو ذاته في الدول النامية وفي الدول النامية فإنه من الصعب القول بأن مفهوم المشروع الصغير في الدول ذات الوفرة النسبية في رأس المال و الندرة النسبية في العمالة الماهرة هو ذاته مفهوم المشروع الصغير في الدول النامية ذات الوفرة النسبية في الايدي العاملة(الماهرة) والندرة النسبية في رأس المال .

هذا عن القضية في مضمونها العام ، أما منشؤها على وجه التحديد ، فإنه يرجع إلى تعدد المعايير المستخدمة في قياس حجم المشروع ، والتي تمليها و تحتمها تعدد الجوانب و الزوايا التي ينظر من خلالها إلى المشروع كوحدة إنتاجية أو خدمية ذات هدف اقتصادي أو اجتماعي أو سياسي .

١/١ : تعدد معايير قياس حجم المشروع :

من أهم المعايير المستخدمة في قياس حجم المشروع Criteria Of Scale ومن ثم تحديد مفهوم المشروع الصغير و المتوسط والكبير ، في معظم كتابات الاقتصاد و الاجتماع والمال والأعمال ، ما يلي :

١ - عدد العاملين

٢ – رأس المال المستثمر .
٣ – تكلفة فرصة العمل (معامل رأس المال / العمل) .
٤ – حجم أو قيمة الإنتاج .
٥ – الشكـــل القانوني .
٦ – النمط التنظيمي و الإداري .
٧ – مدى تطور التكنولوجيا المستخدمة .
٨ – حجم ونوعية مصدر الطاقة المستخدمة .

ويتضح من ذلك التعدد الشديد في معايير قياس حجم المشروع ، علاوة على أنها جميعها معايير تحكمية تخضع لوجهة نظر الباحث الأكاديمي أو المخطط وواضع السياسة على المستوى التنفيذي، وتقييم كل منهم للظروف والأوضاع التي يمر بها الاقتصاد في كل دولة وفي كل مرحلة، وكذلك تقييمه لمدى الوفرة أو الندرة النسبية لعوامل الإنتاج ومستلزمات قيام المشروع (فتحى الحسينى، ١٩٩٦، ٥٧) .

٢/١ : أهم المعايير المستخدمة من الناحية التطبيقية على المستوى الدولي :

من أهم المعايير المستخدمة عملياً على مختلف المستويات الوطنية و الاقليمية والعالمية ، معياران أساسيان من بين المعايير السابق الإشارة إليها وهما :

١ – معـــيار عـــدد العاملين في المشروع .
٢ – معـــيار حجم رأس المال المستثمر في المشروع .

وســنحاول فيما يلي بيان كيفية تحديد مفهوم المشروع الصغير ، باستخدام هذه المعايير ، وعيوب ومزايا كل منها .

١/٢/١ : مفهوم المشروعات الصغيرة باستخدام معيار عدد العاملين :

يعتــبر هذا المعيار الأكثر انتشاراً على المستوى العالمي في تحديد حجم المشروع ، وذلك نظــراً لســهولة تطبيقه و إستخدامه في القياس ، وكذلك في إجراء المقارنات الدولية . ومع ذلك تتفاوت الدول كثيراً في تطبيق هذا المعيار وفقاً لمستوى تقدمها الاقتصادي والتكنولوجي .

ففـــي الولايات المتحدة الأمريكية تعرف المشروعات الصغيرة ، بأنها تلك التي يعمل بها ٢٥٠ عاملاً فأقل . وفي اليابان ٣٠٠ عاملاً فأقل في المشروعات الصناعية و ١٠٠ عامل فأقل فـــي تجارة الجملة و ٥٠ عاملاً فأقل في تجارة التجزئة والخدمات . وفي ألمانيا ٩ عمال فأقل ، في حين تعتبر المشروعات التي يعمل بها (١٠ – ٤٩٩ عاملا) مشروعات متوسطة الحجم .

وفـي النرويج تعتبر المشروعات التي يعمل بها من ١- ١٩ عاملا مشروعات صغيرة ، ومـن ٢٠ – ٩٩ عـاملا مشروعات متوسطة الحجم . وفي الهند تعرف المشروعات الصغيرة بالمشـروعات التي يعمل بها أقل من ١٠٠ عامل ، وفي مصر ٥٠ عاملا فأقل ، وعلى مستوى دول مجلس التعاون االخليجي تعرف المشروعات الصغيرة في الكويت من ١- ٩ عمال ، والتي يعمـل بها من ١٠- ٥٠ عاملاً مشروعات متوسطة الحجم . وفي المملكة العربية السعودية ٥٠ عـاملاً فـأقل هـي مشـروعات صغيرة ومتوسطة . وفي بقية دول الخليج ١٠ عمال فأقل هي مشروعات صغيرة (طلعت الدمرداش، ١٩٩٣، ٥٧).

ومن أهم عيوب هذا المعيار أنه يهمل التفاوت و التباين التكنولوجي الذي يعكسه معامل رأس المال / الإنتاج في المشروع الصغير ، ومن ثم التباين في أحجام الإنتاج والجودة التي تحدد إلى حد كبير القدرة التنافسية لمنتجات المشروعات الصغيرة وطنياً و دولياً .

٢/٢/١ : مفهوم المشروعات الصغيرة باستخدام معيار رأس المال المستثمر :

ويعتبر هذا المعيار من أكثر المعايير استخداماً بعد معيار عدد العاملين ، و إن كان يتشابه معـه في التباين الشديد بين مختلف الدول في تحديد حجم رأس المال المستثمر في المشروعات الصغيرة وغيرها من المشروعات المتوسطة و الكبيرة .

وعـادة ما يقتصر تعريف رأس المال المستثمر على الأصول الثابتة عدا الأرض ، وهذا يعنـي استبعاد رأس المال العامل أو المتغير ، والذي يتمثل في المخزون السلعي و المواد الأولية والسـلع نصف المصنعة والوقود والطاقة المحركة ، والأموال السائلة لدفع الأجور من تقديرات رأس المـال المسـتثمر الذي يعتمد عليه في تصنيف المشروعات ، وذلك كله رغم أهمية رأس المـال المتغـير بمختلف بنوده في العملية الإنتاجية و نجاح وفشل المشروع ومدى قدرته على التعامل بكفاءة مع التقلبات الاقتصادية و التجارية .

وعلـى المستوى العملي ، يحدد البنك الدولي للإنشاء و التعمير في دراسة له عن الفلبين، تصـنيف المشـروعات حسـب هذا المعيار على النحو التالي (صفوت عبد السلام عوض الله، ١٩٩٣، ١٧) :

- المشروعات التي يقل رأس مالها عن (٣٥٠٠ دولار) تعـتبر مشروعات أسرية أو منزلية.
- المشـروعات التـي يـتراوح رأس مالهـا بيـن (٣٥٠٠ – 35 – ألف دولار) ، تعتبر مشروعات صغيرة .

- المشروعات التي يتراوح رأس مالها بين (٣٥ - ١٥٠ الف دولار) ، تعتبر مشروعات متوسطة الحجم.
- المشروعات التي يزيد رأسمالها عن (١٥٠ ألف دولار) ، تعتبر مشروعات كبيرة .
- في النشاط الصناعي تعتبر المشروعات التي يقل رأس مالها عن (٧٠٠ الف دولار) مشروعات صغيرة ومتوسطة .
- في نشاط تجارة الجملة ، تصنف المشروعات التي يقل رأسمالها عن (٢٠٠ الف دولار) ، ضمن المشروعات الصغيرة و المتوسطة .
- في نشاط تجارة التجزئة و الخدمات ، تصنف المشروعات التي يقل رأسمالها عن (٦٠ ألف دولار) ضمن المشروعات الصغيرة و المتوسطة .

وفي الهند : تعتبر المشروعات الصغيرة تلك التي لا يتجاوز رأس المال الثابت فيها عن (٢٠٠ ألف دولار) .

وفي جمهورية مصر العربية : فإن بنك التنمية الصناعية يعتبر المشروع الصناعي الصغير هو الذي يتراوح رأس ماله الثابت (باستبعاد الأرض والمباني) بين ٧٥٠ ألف ومليون ومائتين وخمسين ألف جنيه مصري والمشروع الذي يقل رأس ماله عن ٧٥٠ ألف جنيه مشروع صغير جداً (فتحى الحسينى، مرجع سابق) .

وفي دول مجلس التعاون الخليجي ، نجد أن دولة الكويت تصنف المشروعات التي يقل رأس مالها عن ٢٠٠ الف دينار كويتي (٦٧٥ الف دولار أمريكي) ضمن المشروعات الصغيرة والمتوسطة ، وفي سلطنة عمان يتم تصنيف مشروعات التجارة و الحرف التي يقل رأسمالها عن ٢٥ ألف ريال عماني (٦٥ الف دولار) ، وفي الأنشطة السلعية بما لا يجاوز ١٠٠ الف ريال عماني (٣٥٠ الف دولار) ضمن المشروعات الصغيرة .

ثانياً : الخصائص العامه للمشروعات الصغيرة :

تتميز المشروعات الصغيرة بالكثير من الخصائص التي تميزها عن المشروعات الكبيرة ، ومن ثم تحقق لها القدرة العالية على الانتشار و المشاركة الفعالة في التنمية وزيادة الانتاج والدخل وفرص العمل . من أهم هذه الخصائص ما يلي :

١ - الانخفاض النسبي في احتياجاتها لرأس المال .

٢ – توفير فرص العمل بتكلفة مالية أقل نسبيا .
٣ – الشكل القانوني البسيط للملكية .
٤ – بساطة الهيكل التنظيمي و الإداري .
٥ – انخفاض القدرة الذاتية على البحث و التطوير .
٦ – التمتع بوفورات الحجم الصغير .
٧ – الاعتماد بالدرجة الأولى على المواد الخام المحلية .
٨ – سهولة الوصول إلى العملاء و التعرف المباشر على أذواقهم .
٩ – القدرة على الانتشار الجغرافي ومن ثم تحقيق التوازن الحيزي (المكانى) للنمو .
١٠– ضعف قدرتها الائتمانية في التعامل بالاقتراض من البنوك .

ثالثاً : الأهمية الاقتصادية والإجتماعية والسياسية للمشروعات الصغيرة :

لقد لعبت المشروعات الصغيرة ، وما تزال ، دوراً هاماً وكبيراً في إنجاز التنمية الاقتصادية والاجتماعية في جميع الدول على اختلاف درجة نموها وتقدمها ، وهذا هو السبب في تزايد الاهتمام بتلك المشروعات الصغيرة في الدول النامية في وقتنا الحالي ، قياساً على تجارب النمو في الدول الصناعية المتقدمة .

ويعود هذا الإهتمام المتزايد بأهمية النهوض بالمشروعات الصغيرة على الصعيد العالمي ، إلى العديد من المزايا التي تتمتع بها هذه المشروعات ، والتي تعتبر في الواقع نتاجاً طبيعياً لخصائصها العامة السابق الإشارة إليها . ونوجز ذلك على النحو التالي :

١ – تستطيع المشروعات الصغيرة دعم وتعزيز عملية التنمية وزيادة معدلاتها عن طريق مساهمتها في زيادة الانتاج و الدخل .

٢ – تستطيع المشروعات الصغيرة عن طريق انتشارها على مختلف أنشطة الاقتصاد الوطني المساهمة في تحقيق التنوع في القاعدة الانتاجية في المجتمع ، ومن ثم تنويع مصادر الثروة والدخل .

٣ – تستطيع المشروعات الصغيرة عن طريق ما توفره من فرص العمل للشباب المساهمة في حل قضية البطالة ، ومن ثم تجنيب المجتمع مخاطرها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية .

٤ - تساهم المشروعات الصغيرة في زيادة التراكم الرأسمالي للمجتمع ، ومن ثم تعزيز الاستثمارات الوطنية ، وذلك عن طريق تعبئة وجذب مدخرات صغار المدخرين والتحفيز على عملية الادخار والاستثمار الوطني .

٥ - تعتبر المشروعات الصغيرة القاعدة المجتمعية الأساسية في خلق و صقل المهارات الإدارية والفنية العملية المكملة لعملية التعليم و التدريب اللازمة لدعم مسيرة التنمية ، ذلك أن المشروعات الصغيرة هي البيئة العملية الصالحة عامة لتوفير الخبرة العملية التي تنتقل عادة للمشروعات المتوسطة و الكبيرة .

٦ - تعتبر المشروعات الصغيرة هي المدرسة العملية الأولى لبناء و تخريج فئة الرياديين و المبادرين من رجال الأعمال و الصناعة الذين يعتبرون العنصر الفعال في إنشاء المشروعات والاستثمار ، ومن ثم تحقيق وإنجاز التنمية و التقدم .

٧ - تستطيع المشروعات الصغيرة المساهمة بقدر كبير من احتياجات الطلب المحلي على السلع الاستهلاكية ونصف المصنعة .

٨ - تستطيع المشروعات الصغيرة المساهمة في الحد من الواردات الأجنبية عن طريق إنتاج بدائل جيدة لها محلياً .

٩ - تستطيع المشروعات الصغيرة المساهمة الجيدة في زيادة الصادرات فيما لو اتجهت إلى إنتاج السلع ذات الميزه التنافسية .

١٠- تستطيع المشروعات الصغيرة زيادة درجة التشابك و الإعتماد المتبادل و التكاملية في الجهاز الإنتاجي الوطني ، وذلك من خلال إنتاج سلع نصف مصنعه أو مواد خام تدخل في إنتاج المشروعات الوطنية الكبيرة و المتوسطة .

١١- تستطيع المشروعات الصغيرة استقطاب الشباب و تحفيزه للعمل الحر ، مما يؤدي إلى تخفيف الضغط على الوظائف الحكومية من ناحية، والقضاء على ظاهرة الفراغ الذي يصاحب عادة البطالة ، ويقود الشباب إلى الجريمة و الانحراف و الإدمان وغير ذلك من ناحية ثانية .

١٢- لمشروعات الصغيرة الناجحة تتيح للشباب الطموح الراغب في إثبات ذاته ، مجالاً رحباً ومحدود المخاطر ، لتزكية الروح الريادية و المبادرة الخلاقة التي تعتبر هي أساس كل جديد في عالم اليوم .

١٣- ومن أهم مزايا المشروعات الصغيرة هي قدرتها على الانتشار الجغرافي نظراً لصغر حجمها و متطلباتها و احتياجاتها الإنتاجية والخدمية .

رابعاً : الدور الحالي للمشروعات الصغيرة في الاقتصاد الكويتي :

إن دراسة وتحليل الدور الحالي الذي تلعبه المشروعات الصغيرة في الاقتصاد الكويتي ، لا يمكن أن تتم بعيداً عن الصورة العامة للأداء الاقتصادي العام و بنية وهيكلية الجهاز الإنتاجي حسب النشاط الاقتصادي . ذلك أن طبيعة و هيكلية الجهاز الإنتاجي هي في حقيقة الأمر ، جوهر القدرة الاقتصادية الذاتية على التنمية و الإنتاج و توليد الدخل وتنويع مصادره ، وكذلك قدرة الاقتصاد على خلق وتوفير فرص العمل للقادمين الجدد إلى سوق العمل من مخرجات التعليم و التدريب .

خلاصة القول ، إن درجة تقدم اقتصاديات الدول ، تقاس عادة بحجم وتنوع جهازها الانتاجي ، والذي يعبر عنه بعدد المشروعات الإنتاجية (السلعية والخدمية) ، ودرجة تنوعها وتوزيعها على مختلف الأنشطة والقطاعات الاقتصادية ، علاوة على قدراتها على التوسع و النمو وفق مقتضيات الرشادة الاقتصادية ، والقدرة التنافسية التي تعتمد على الاستفادة من التطور التكنولوجي ، وحسن استخدام الموارد المتاحة . وهذا ما يعبر عنه عادة في علم الاقتصاد و الإدارة بمدى قدرة ومرونة الجهاز الإنتاجي في التعامل والتكيف مع التغيرات والدورات الاقتصادية والتجارية الدولية و المحلية ، وهذا هو ما يميز الاقتصادات المتقدمة في غرب أوروبا و أمريكا و اليابان عن اقتصادات الدول النامية في إفريقيا و آسيا و أمريكا الجنوبية .

وتأسيساً على ذلك فإن تحليل الدور الحالي للمشروعات الصغيرة في الاقتصاد الكويتي ، لابد أن يبدأ بإعطاء نبذة موجزه عن البنية الهيكلية للجهاز الإنتاجي الكويتي ، ودرجة تنوعه وتوزيع المشروعات الإنتاجية على مختلف القطاعات و الأنشطة الاقتصادية الرئيسية ، ونقصد بها : قطاع التعدين والصناعة وقطاع التشييد والبناء و قطاع الخدمات . ثم يلي بعد ذلك تحديد دور المشروعات الصغيرة في كل قطاع من هذه القطاعات الثلاثة ، وذلك حتى تكون الصورة واضحة و متكاملة .

٤ / ١ : التركيبة الهيكية للجهاز الإنتاجي الكويتي حسب قطاعات النشاط الاقتصادي الرئيسية :

إن السمة البارزة على التركيبة الهيكلية للجهاز الإنتاجي الكويتي ، كما توضحه آخر البيانات المنشورة لوزارة التخطيط (البحث السنوي للمنشآت) أن هذا الجهاز باستبعاد قطاع ونشاط النفط ، وكما هو موضح في الجدول رقم (١) ، يميل إلى الصبغة الخدمية بالمقارنة

بنشاط التعدين والصناعة الذي يعتبر في معظم أدبيات التنمية ، المحرك الأساسي للتنمية و التقدم . ذلك أن أكثر من نصف عدد المنشآت التي يتكون منها الجهاز الإنتاجي الكويتي (٥٢،٩%) تعمل في الأنشطة الخدمية. هذا بالمقارنة مع قطاع التعدين و الصناعة التي يعمل بها حوالي (٣٦،٣%) من إجمال مشروعات الجهاز الانتاجي، (١٠،٨%) في قطاع التشييد والبناء .

جدول رقم (١)

البنية الهيكلية العامة للجهاز الإنتاجي الكويتي حسب قطاعات النشاط الاقتصادي في عام ١٩٩٩م

عدد المشروعات	التعدين والصناعة	التشييد والبناء	الخدمات	المجموع
% عدد المشروعات إلى المجموع الكلي في كل نشاط	%٣٦،٣	%١٠،٨	%٥٢،٩	%١٠٠،٠

المصدر : وزارة التخطيط ، البحث السنوي للمنشآت ، ١٩٩٩ .

وتشير هذه النسب إلى حقيقة الضعف العام للجهاز الإنتاجي الكويتي ، والتي تتمثل في ضعف القدرة الذاتية على زيادة وتنويع الثروة والدخل بعيداً عن إنتاج وتصدير النفط (الموارد النفطية) .

٤ / ٢ : الأهمية النسبية للمشروعات الصغيرة في الهيكلية القطاعية للاقتصاد الكويتي :

تكتسب المشروعات الصغيرة أهمية نسبية عالية (من حيث العدد) في التركيبة الهيكلية للاقتصاد الكويتي حسب القطاعات الرئيسية الثلاثة للنشاط الاقتصادي والإنتاجي ، وذلك ما توضحه البيانات المنشورة لوزارة التخطيط عن توزيع عدد المنشآت حسب عدد العاملين في تلك القطاعات ، والذي يوضحه الجدول رقم (٢)

جدول رقم (٢)

الأهمية النسبية (%) للمشروعات الصغيرة حسب القطاعات الاقتصادية عام ١٩٩٩

المنشآت حسب عدد العاملين	التعدين والصناعة	التشييد والبناء	الخدمات	المجموع
من ١ – ٩	%٨٣،٧	%٥٥،٥	%٨٧،٦	%٨٢،٧
من ١٠ – ١٠٠٠+	%١٦،٣	%٤٤،٥	%١٢،٤	%١٧،٣
المجوع القطاعي	%١٠٠،٠	%١٠٠،٠	%١٠٠،٠	%١٠٠،٠

لمصدر : وزارة التخطيط ، البحث السنوي للمنشآت .

يتضـــح مـــن هـــذا الجدول أن المشروعات الصغيرة هي المكون الرئيسي للبنية الهيكلية القطاعـــية للاقتصاد الكويتي ، حيث تمثل ٨٣،٧% من إجمالي عدد المنشآت التي تعمل بنشاط التعديـــن والصناعة ، في حين تمثل المشروعات المتوسطة والكبيرة ١٦،٣% ، وذلك بالمقارنة بقطـــاع التشييد والبناء الذي تمثل فيه المشروعات الصغيرة ٥٥،٥% من إجمالي عدد منشآته في حين تمثل المشروعات المتوسطة و الكبيرة حوالي ٤٥،٥% منه . وتزداد الصورة وضوحاً في قطـــاع الخدمـــات حيث تمثل المشروعات الصغيرة حوالي ٨٧،٦% من إجمالي عدد منشآته ، و المشروعات المتوسطة و الكبيرة ١٢،٤% فقط .

وعلى المستوى الإجمالي فإن المشروعات الصغيرة ، وفقاً للمفهوم المعمول به في دولة الكويت، والتي يصنفها على أنها تلك المشروعات التي يعمل بها من١ - ٩ عمال ، تمثل الشطر الأكبر من حجم الجهاز الإنتاجي الكلي من حيث العدد ، حيث تبلغ نسبتها المئوية ٨٢،٧% من إجمالي عدد المنشآت في القطاعات الثلاثة ، وفي ذات الوقت فإن المشروعات المتوسطة (التي يعمل بها من ١٠- ٤٩ عاملا) والكبيرة (التي يعمل بها اكثر من ٥٠ عاملا) لا تزيد نسبتها المئوية عن ١٧،٣% من إجمالي عدد المنشآت في القطاعات الثلاثة .

ماذا تعني هذه الحقيقـــة أو السمة البارزة على الجهاز الإنتاجي الكويتي ؟

إن أول مـــا يجـــب أن تعنيه هذه الحقيقة ، هو ضرورة الاهتمام بهذا المجتمع الضخم من المشـــروعات الصـــغيرة التي تعمل على مختلف قطاعات الاقتصاد الكويتي وبهذا الوزن النسبي الكبـــير مـــن حيث عدد المشروعات . فإذا ما استطاعت السياسة الاقتصادية والمالية احتضان ومساعدة هذا العدد الكبير من المشروعات الصغيرة ، فإنها تستطيع (أي المشروعات الصغيرة) أن تكون أداة فعالة في إنجاز وتحقيق أهداف التنمية في صورة زيادات حقيقيـــة متصاعدة للإنتاج والدخـــل ، وتوفـــير فرص العمل ، وحل قضية البطالة التي أصبحت تتفاقم سنة بعد أخرى منذ بدايـــة القـــرن الحـــادي و العشرين ، أما إذا لم يتم ذلك فسوف تظل هذه الأهمية النسبية العالية للمشـــروعات الصـــغيرة في التركيبة الهيكلية للاقتصاد الكويتي على مستوى جميع القطاعات ، عنصر إضعاف للقدرة الذاتية التنموية ، وهذا هو واقع الدور الحالي لتلك المشروعات الصغيرة الذي تعكسه مساهمتها في الناتج المحلي الإجمالي كما توضحه الفقرة التالية .

٤ – ٣ : مساهمة المشروعات الصغيرة في الناتج المحلي الإجمالي في الاقتصاد الكويتي :

تشـــير آخـــر البـــيانات المنشـــورة عـــن وزارة التخطيط ، إلى تدني المساهمة النسبية للمشـــروعات الصـــغيرة في إجمالي الناتج المحلي على المستوى الكلي (التجميعي) للقطاعات

الـثلاثة الرئيسية : التعدين والصناعه ، التشييد و البنـــاء أو الخدمات ، كما يتضح من ***الجدول رقم (٣) :***

جـــدول رقم (٣)

المساهمة النسبية للمشروعات الصغيرة في الناتج المحلي الإجمالي

مقارنة بأهميتها النسبية من حيث العدد

المشروعات الصغيرة	% لعدد المشروعات الكلية	% للمساهمة في الناتج المحلي الإجمالي
من ١ – ٩ عمال	%٨٢،٧	%٦،٨

المصدر : وزارة التخطيط ، المجموعة الإحصائية السنوية عام ٢٠٠١ والبحث السنوي للمنشآت عام ١٩٩٩ م

ويتضـــح مـــن هـــذا الجـــدول رقم (٣) - الصورة الضعيفة للدور الحالي الذي تلعبه المشـــروعات الصـــغيرة في توليد الناتج المحلي الإجمالي الذي يعتبر المؤشر العام للتنمية في معظـــم أدبـــيات التنمـــية ، ذلك أن المشروعات الصغيرة التي تشكـــل الشطر الأعظم من عدد منشآت ومشروعات الجهاز الانتاجي في الاقتصاد الكويتي ٨٢،٧% لا تساهم بأكثر من ٦،٨% مـــن الناتج المحلي الإجمالي (بما فيه النفط) ، وطبعاً سوف تتحسن هذه الصورة إلى حد كبير بعـــد استبعاد نسبة مساهمة القطاع النفطي في الناتج المحلي الإجمالي . ولكن تظل القضية التي نسعى إلى تأكيدها من خلال هذه الدراسة ، هي ضرورة أن تعطي خطة التنمية والسياسة العامة للدولـــة مـــزيداً من الاهتمام برعاية ودعم هـــذا المجتمع الكبير من المشروعات الصغيرة ، من أجـــل زيادة دوره في التنمية والإنتاج والدخل وتوفير فرص العمل . وسوف نحاول إيضاح ذلك فيما بعد .

خامساً : أهـــم عـــوامل النجاح و الفشل للمشروعات الصغيرة :

يعـــود نجـــاح المشروع الصغير (كما يعود في ذات الوقت فشله) إلى عوامل و أسباب مـــختلفة كثـــيرة ويختلف خبراء الاقتصاد و الإدارة و المال و الأعمال في تصنيف تلك الأسباب نتيجة لاختلاف الزوايا و الاهتمامات التي ينظر منها كل منهم (بحكم التخصص) إلى ظاهرة النجاح أو الفـــشـــل في المشروعات الصغيرة .

لكن الاستيعاب الكامل و الفهم السليم و المتكامل لأسباب نجاح أو فشل المشروع الصغير (شأن أي مشروع) لا بد أن يرتبط بفهم و إدراك دورة حياة المشروع project cycle ، ذلك أن نجاح المشروع وتطوره يتطلب الدقة الكاملة و المهارة العالية في التعامل مع المشروع في مراحل حياته المختلفة ، كذلك فإن الفشل يحدث نتيجة الخلل و عدم الدقة في واحدة أو أكثر من هذه المراحل . وهذا الأمر يتطلب ضرورة تتبع دورة حياة المشروع شأنه شأن دورة حياة أي كائن حي .

وتتكون دورة حياة المشروع من عشر مراحل متتابعة ، نوجزها على النحو التالي : (حسين الجمال ، ١٩٩٨ ، ١٠٥)

١ - مرحلة تحديد طبيعة المشروع Project Identification، والتي يتم فيها التعرف على طبيعة النشاط المناسب لعمل ونشاط المشروع

٢ - مرحلة صياغة إطار المشروع Project Formulation ، والتي يتم فيها تحديد حجم المشروع وتشكيله والمنتجات التي سيقوم بإنتاجها ، والأسلوب الفني الملائم والمناسب للإنتاج ، وحجم العمالة اللازمة ونوعيتها ومهاراتها المطلوبة ، ومن ثم فرص الكسب وتحقيق الربح المتوقع .

٣ - مرحلة دراسة الجدوى الفنية و الاقتصادية والتسويقية Project Feasibility Study ، والتي يتم فيها دراسة السوق ، دراسة الجوانب الفنية في المشروع ودراسة الجوانب الاقتصادية والمالية ، وهي الجوانب الثلاث الرئيسية في دراسة جدوى أي مشروع .

٤ - مرحلة تقييم المشروع Projet Evaluation ، والتي يتم فيها دراسة وتقييم الجوانب الثلاثة السابق الإشارة إليها ، وتدقيق كل ذلك من خلال رؤية و أدوات مختلفة عن تلك التي قام باستخدامها من قام بإعداد دراسة الجدوى . وهذا يعني أن الذي يقوم بتقييم المشروع هو الجهة المقدم إليها المشروع .

٥ - مرحلة تمويل المشروع Project financing ، وفيها يستكمل المشروع الأوراق والمستندات التي تطلبها منه الجهة التمويلية (البنك) حتى يتسنى الحصول على القرض أو التسهيلات الائتمانية المتاحة عادة للمشروعات الصغيرة .

٦ - مرحلة التنفيذ Project implementation ، والتي يتم فيها بناء و إقامة المشروع وفقاً لما جاء في دراسة الجدوى الفنية ، وعلى ضوء التمويل المحدد ، والمتاح ووفق بنود الصرف المحددة سلفاً.

٧ - مرحلة تجارب بدء التشغيل Project Start - Up Testing ، وفيها يتم تدريب و تأهيل العاملين لمرحلة بدء التشغيل و إعداد وتوفير الخامات و المستلزمات ، و مراجعة أسلوب التشغيل و الإنتاج ومعالجة العيوب و الصعوبات التي قد تظهر في هذه المرحلة .

٨ - مرحلة التشغيل بالطاقة الإنتاجية المتوسطةStart – Up Ruing ، وفيها يتم تشغيل المشروع بصورة منتظمة وبطاقة تشغيل لا يشترط فيها أن تكون الطاقة الإنتاجية القصوى، كل ذلك حتى يصل المشروع إلى ظروف التشغيل المنتظمة و المستقرة .

٩ - مرحلة التشغيل الكامل Full operation ، والتي يتم فيها تشغيل المشروع بكامل طاقته الإنتاجية القصوى والتي تحقق متطلبات السوق ومن ثم الربح .

١٠- مرحلة التطوير و النمو Development & Growth ، وهي مرحلة ما بعد التشغيل والنزول إلى السوق وتصريف المنتجات ، حيث تصبح القضية الأساسية لإدارة المشروع هي كيفية تطوير المنتج وتحقيق جودة ونوعية أفضل ، وذلك لتحقيق الأهداف المستقبلية في :

- *الاستمرار* Continuity
- *الاستقرار* Sustainability
- *النمو* Growth

خلاصة القول : في ضوء العرض الموجز لدورة حياة المشروع ، فإنه يمكننا بكل سهولة تحديد أهم عوامل نجاح المشروع (وفي الاتجاه المعاكس أسباب فشله) و ذلك على النحو التالي: (كاسر ناصر منصور، ٢٠٠٢)

١ - دراسة الأسواق بعناية .

٢ - التخطيط الحكيم للنشاطات .

٣ - الرقابة الحثيثة للاستثمار و البضاعة و الموظفين والمعدات و الأبنية من أجل ضمان الاستخدام الأمثل لرأس المال .

٤ - السجلات الملائمة والدقيقة للمصروفات .

٥ - الاختيار الذكي للسلع والمنتجات .

٦ - الموقع الاستراتيجي و الأمثل للمشروع مع الأخذ في الاعتبار تكلفة نقل الخامات والمنتج.

٧ - السياسات السليمة غير المتقلبة من حيث الهدف العام مع توفر شرط المرونة و القدرة على التكيف مع المستجدات والظروف الطارئة .

٨ - العلاقات الوثيقة للعمل و التعامل مع الموردين .

٩ - الائتمان المراقب رقابة قانونية .

١٠- اختيار الزبائن وغزو الأسواق .

١١- اختيار الموظفين بعناية ومهارة .

١٢- البرنامج المحكم لترويج المنتجات (المبيعات) .

سادساً: أهم محاور السياسة المقترحة للنهوض بالمشروعات الصغيرة فى دولة الكويت:

قد يكون من مقتضيات الأمانة العلمية أن نشير إلى الجهود الكبيرة الذي بذلتها حكومة دولة الكويت في مختلف مجالات دعم وتنمية المشروعات الصغيرة على مدى النصف الأخير من القرن العشرين . وقد كان من أهم إنجازات ذلك التزايد الواضح في الدور الذي تلعبه تلك المشروعات في التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة . ويكفي أن نشير إلى أنه بفضل تلك السياسات الداعمة والراعية للمشروعات الصغيرة ، أن تضاعف عددها ما بين عامي ١٩٩٤ و ١٩٩٩ حيث كان عدد المشروعات التي يعمل بها من ١ -٩ عمال في عام ١٩٩٤ يقدر بـ ٩١٧٥ مشروعاً (فتحى الحسينى، ١٩٩٨)، وصل إلى ٢٢٧٢٩ مشروعاً في عام ١٩٩٩(وزارة التخطيط، مرجع سابق)

وعليه فإننا نود في هذا الجزء من الدراسة الإشارة بإيجاز إلى تلك الجهود التي بذلت وما تزال تبذل ، في مجال دعم وتشجيع المشروعات الصغيرة في دولة الكويت ثم نتبعها بإيضاح أهم محاور السياسة السليمة التي نراها أكثر إلحاحاً في الفترة المستقبلية .

١/٦ اهتمام الحكومة الكويتية بدعم وتشجيع المشروعات الصغيرة :

لقد كانت دولة الكويت من أوائل الدول العربية و الخليجية اهتماماً بقضية التنمية الشاملة في مختلف مجالات الحياة الاقتصادية و الاجتماعية و السياسية . من أجل ذلك بادرت إلى إنشاء البنية المؤسسية اللازمة للأخذ بمنهج التخطيط و الإدارة العلمية لمختلف جوانب التنمية والتطور. الأمر الذي مكنها من إعداد وتنفيذ أكثر من خطة خمسية متتالية ومتعاقبة على طول مسيرتها التنموية الناجحة في توفير المستوي المعيشي اللائق للمواطن الكويتي .

وفي هذا الإطار التنموي الكلي للاقتصاد الكويتي ، جاء الاهتمام بدعم وتشجيع المشروعات الصغيرة ، سواء ضمن خطط التنمية المتعاقبة و المتتالية ، أو من خلال إنشاء العديد من الأجهزة المؤسسية الراعية لتلك المشروعات ، مع إصدار التشريعات و اللوائح التنفيذية التي تستطيع تلك الأجهزة المؤسسية ممارسة نشاطها في دعم و تشجيع المشروعات الصغيرة من خلالها . وسوف نشير بإيجاز إلى أهم هذه المؤسسات على النحو التالي:

٦ – ١ – ١ : إنشاء الهيئة العامة للصناعة بموجب القانون ٥٦ لسنة ١٩٩٦ :

إيماناً من الحكومة الكويتية بأهمية الدور القيادي للقطاع الصناعي في التنمية الشاملة ، فقد حرصت على إنشاء هيئة مستقلة لرعاية شئون الصناعة الكويتية ، والتي تدخل في نطاقها المشروعات الصناعية الصغيرة و الحرفية . كما حرصت الحكومة على أن يكون لتلك الهيئة قانونها الخاص الذي يحكم نشاطها ودورها في إنجاز التنمية الصناعية ، فأصدرت القانون ٥٦ لسنة ١٩٩٦ ، وقد حدد هذا القانون أهم أهداف الهيئة على النحو التالي :

١ – تشجيع الصناعات المحلية وتطويرها وحمايتها .

٢ – توسيع القاعدة الإنتاجية الصناعية و الحرفية .

٣ – تنويع مصادر الدخل القومي .

٤ – دعم وتنمية و تشجيع إنتاج السلع الاستراتيجية اللازمة للأمن الوطني و الغذائي .

٥ – تهيئة المناخ المناسب لجذب المزيد من الأيدي العاملة الوطنية ذات الكفاءة العالية .

٦ – دعم وتشجيع وتنمية الحرف الصناعية .

٧ – تعميق الوعي الصناعي لدى المواطنين و إبراز الدور الإيجابي لمنهج التنمية الصناعية ، مع إعداد ونشر البحوث و الدراسات وتوفير نظم المعلومات و البيانات الصناعية ، وتشجيع التطوير و الإبداع .

٨ – التنسيق بين الصناعات القائمة و المقترح إنشاؤها مستقبلاً في نطاق دول مجلس التعاون الخليجي بصفة خاصة والدول العربية بصفة عامة ، وذلك من أجل تحقيق التكامل وتجنب المنافسة الضارة .

٩ – توثيق التعاون الصناعي مع مختلف الدول والمنظمات الدولية ، لتوفير الخبرات والمعلومات اللازمة لدعم مسيرة التنمية الصناعية المحلية .

٦ / ١ / ٢ : إنشاء بنك الكويت الصناعي وتكوين محفظة مالية به لدعم الصناعات الصغيرة :

في إطار ما أشرنا إليه من قناعة حكومة دولة الكويت بالتنمية الصناعية ، باعتبارها المفتاح الحقيقي إلى التنمية الشاملة ، فقد بادرت إلى إنشاء بنك متخصص من أجل دعم وتشجيع نشأة وتطور الصناعة الكويتية وتوفير التمويل و الإئتمان اللازمين لذلك ، والذي لا تستطيع البنوك التجارية القيام به نظراً لطبيعتها التجارية المتخصصة في التمويل و الائتمان قصير ومتوسط الأجل فقط . أما البنك الصناعي بحكم طبيعته فإنه يستطيع توفير الإئتمان الطويل الأجل الذي تتطلبه طبيعة الاستثمار الصناعي طويل الأجل .

وفي إطار اهتمام الحكومة الكويتية بتطوير المشروعات ومن ضمنها الصناعات الصغيرة ، والتي كانت دائماً تصطدم بقضية تدبير رأس المال اللازم لها ، والتي لا تستطيع الحصول عليه بسهولة نظراً لما يطلبه الجهاز المصرفي من ضرورة توفير الضمانات الكافية ، وقد كانت المشروعات الصغيرة عاجزة غالباً عن توفير تلك الضمانات المطلوبة ، فقد حرصت الحكومة على قيام البنك الصناعي بتكوين وإنشاء محفظة مالية خاصة لتقديم التسهيلات الائتمانية للصناعات الصغيرة لتجنيبها اللجوء إلى البنوك التجارية ، نظراً لإرتفاع تكلفة الإئتمان من ناحية وحل ومشكلة الضمانات من ناحية ثانية، وعلى ذلك قام البنك الصناعي بإنشاء محفظة مالية بقيمة ٥٠ مليون دينار كويتي لتوفير الائتمان اللازم لتنمية وتشجيع ودعم الصناعات الصغيرة ، بشرط توفر دراسة جدوى فنية واقتصادية وتسويقية جيدة ومقبولة تثبت قدرة المشروع على الكسب وتسديد القروض الممنوحة له .

٦ / ١ / ٣ : إنشاء الشركة الكويتية لتطوير المشروعات الصغيرة :

وتمشياً مع سياسة الحكومة الكويتية في دعم و تشجيع المشروعات الصغيرة من ناحية ، ورغبة في ألاستفادة ومجاراة التجارب العالمية الناجحة في هذا المجال، والتي تستهدف التعامل مع التطورات الاقتصادية الجديدة في عالم المال والأعمال التي تعتمد على آلية السوق وآلأسواق المفتوحة من ناحية ثانية، بادرت الهيئة العامه للاستثمار إلى إنشاء محفظة مالية للاستثمار الوطني برأس مال قدره ١٠٠ مليون دينار كويتي، تقوم على إدارته الشركة الكويتية لتطوير المشروعات الصغيرة، بهدف دعم ذوي المبادرات الفردية و الأفكار الاستثمارية الجديدة الناجحة.

وتنطلق الشركة الكويتية لتطوير المشروعات الصغيرة منذ إنشائها في عام ١٩٩٦ ، في إدارة تلك المحفظة المالية الكبيرة ، انطلاقاً من عدة أهداف استراتيجية أهمها ما يلي :

١ - تشـجيع المبادرات الفردية وذوي الخبرة على الدخول إلى مجالات العمل الحر و إنشاء المشروعات ذات الجدوى الاقتصادية والمالية والمردود العام على التنمية الوطنية .

٢ - المشاركة الكبيرة في تمويل ٥٠ % من رأس مال المشروعات الصغيرة ، وكذلك المشاركة في إدارتها حتى تتحقق لها الفرصة الكاملة للنجاح و الاستمرار في السوق .

٣ - تطوير السوق المحلية من خلال خلق التنافس البناء ، وكذلك دعم الأعمال الإبداعية من خلال توفير أدوات استثمارية متنوعة وجديدة .

٤ - العمل على توفير المناخ الملائم لنجاح المشروعات الصغيرة ، وذلك عن طريق توفير مختلف أوجه المعونة الفنية و الإدارية والتسويقية والمالية التي تساعدها على مواجهة مشاكلها الطارئة وتقلبات الأسواق .

٥ - القيام بدور المستشار الفني لتلك المشروعات الصغيرة وخاصة في مجال إعداد دراسات الجدوى الفنية والاقتصادية والتسويقية ، وكذلك تقييمها بشكل دقيق لضمان توافر فرص النجاح الحقيقية لها .

٦ - تطوير القطاعات الإنتاجية المختلفة في الدولة و ذلك من خلال أداء وظائفها السابقة بنجاح.

وقد بدأت الشركة منذ منتصف عام ١٩٩٨ في استقبال طلبات إنشاء المشاريع الصغيرة والمتوسطة . وقد قامت الشركة بتقسيم و تصنيف تلك الطلبات إلى قسمين :

النوع الأول : وهي المشاريع التي لا يتجاوز رأس مالها ١٥٠ ألف دينار كويتي . ويقوم نظام الشركة على ضرورة قيام صاحب الطلب بإجراء.دراسة جدوى المشروع المقترح بالتعاون مع الشركة .

النوع الثاني : وهي المشاريع التي يتجاوز رأس مالها ١٥٠ الف دينار كويتي . وفي هذه الحالة تشترط الشركة ضرورة إعداد دراسة الجدوى من قبل أحد المكاتب الاستشارية المتخصصة و المشهود لها بالدقة العلمية والعملية . ويتم اختيار أحد هذه المكاتب الاستشارية من بين قائمة المكاتب التي قامت بإعدادها الشركة ذاتها . وفي حالة موافقة الشركة على المشاركة في تمويل و إدارة المشروع يتم احتساب مصاريف الدراسة التي تقاضاها المكتب الاستشاري ضمن مصروفات تأسيس المشروع ، وذلك على عكس الحال في القسم الأول من المشاريع و التي لا تدخل مصاريف دراسة الجدوى ضمن التكلفة الاستثمارية للمشروع . ومن ثم يتحملها صاحب الفكرة بمفرده .

٦ / ١ / ٤ : إنشاء المناطق الصناعية المخصصة للمشروعات الصغيرة والحرفية :

من أهم الجهود التي بذلتها الدولة في سبيل دعم و تشجيع المشروعات الصغيرة والحرفية، قيامها بإنشاء المناطق الصناعية و إمدادها بمختلف المرافق العامة من مياه وصرف صحي وكهرباء وطرق وشبكة اتصالات ومواصلات سريعة وجيدة . الأمر الذي كان له دوره الكبير في جذب وتشجيع أصحاب المشروعات على تنفيذ مشروعاتهم في تلك المناطق المخططة عمرانياً ومكانياً بشكل جيد يساعد على استمرار واستقرار وتوسع تلك المشروعات . ومن أهم تلك المناطق الصناعية منطقة الشعبية الصناعية والتي تشرف عليها الهيئة العامة للصناعة .

٦ / ٢ : أهم محاور السياسة المستقبلية المقترحة للنهوض بالمشروعات الصغيرة :

إن التفكير العملي و الموضوعي في أي سياسة سليمة وقابلة للتنفيذ وذات فعالية كبيرة في النهوض بالمشروعات الصغيرة ، لابد أن تكون نابعة من طبيعة ونوعية المشاكل التي تواجه نشأة ونمو وتطور تلك المشروعات ، وكذلك تكون مستوعبة لحقيقة الدور الذي يجب أن تضطلع به في التنمية من خلال التكامل والتعاون مع الأنشطة الإنتاجية التي تقوم بها المشروعات الكبيرة . ودون ذلك سوف تظل السياسة المقترحة بعيدة عن التعامل مع الواقع ، كما تظل المشروعات الصغيرة تمثل جزراً منعزلة عن بيئة الاستثمار والأعمال والمال في المجتمع .

وعليه فإننا نود قبل الدخول إلى محاور السياسة المستقبلية المقترحة للنهوض بالمشروعات الصغيرة في دولة الكويت ، أن نشير بإيجاز إلى أهم المشاكل العملية التي تواجه تلك المشروعات في دولة الكويت والتي قد لا تختلف كثيراً عنها في غيرها من الدول العربية والخليجية .

٦/٢/١ أهم المشاكل العملية التي تحد من نمو و تطور المشروعات الصغيرة :

تواجه المشروعات الصغيرة العديد من المشاكل التي تعوق نموها وتطورها، والتي تتشابه في خطوطها الرئيسية في جميع أو معظم الدول النامية وتتباين في تفاصيلها الدقيقة من دولة إلى أخرى . لذلك قليلاً ما نجد اختلافاً حقيقياً أو جذرياً في سرد هذه المشاكل في معظم الكتابات المتاحة عن هذا الموضوع . وعموماً سوف نحاول سرد هذه المشاكل والتي نراها بارزة التأثير على الساحة الكويتية ، وإن كانت مماثلة لما هو متعارف عليه في تجارب الدول الأخرى العربية والخليجية ، التي تمر بمرحلة نمو متقاربة مع الاقتصاد الكويتي الغرفة الصناعية بالرياض . (١٩٩٨) وأهم هذه المشاكل ما يلي :

١ - صـــعوبة توفير مستلزمات إنتاجها من الخامات و المواد الأولية ، وذلك بسبب الضآلـــة النســبية للكمــيات التي تطلبها، وهو ما يضعف كذلك قدرتها التفاوضية في الحصول عليها بأسعار مناسبة .

٢ - ضعف الاستفادة من حوافــز الاستثمار التي تضعها الدولة ، سواء في الإعفاءات الجمركية حيــث تكــون معظــم مستلزماتها محلية ، أو الحصول على قسائم تؤجرها الدولة بايجار رمــزي، حيــث تتــنافس معها بشدة المشروعات الكبيرة ، أو حوافز التصدير حيث تنعدم معرفــتها بأوضاع و ظروف الأسواق الخارجية ، وعدم قدرتها على تحمل أعباء الاشتراك في المعارض الدولية سواء داخلية أو خارجية .

٣ - عــدم القدرة على المنافسة ، سواء مع المشروعات الكبيرة التي تتمتع بمزايا الإنتاج الكبير أو مــع الــواردات بسبب حرية التجارة و الاستيراد و سياسات الإغراق التي تتبعها بعض الدول الأجنبية .

٤ - صــعوبة الــتعامل مع مصادر التمويل والائتمان ، بسبب عدم امتلاكها الضمانات المالية والــرهونات والمعرفة الشخصية بسبب ضــآلة رأس مالها و الذي تراه مؤسسات التمويل والبنوك عنصر مخاطرة عالية .

٥ - صعوبة تسويق المنتجات ،محلياً بسبب عدم المعرفة بحجم الطلب و أحوال السوق و تطوره المستقبلي ، وذلك بسبب نقص المهارات التسويقية أو عدم وجود إدارات تسويقية لديها. هذا علاوة على شدة ظروف المنافسة التي سبق ذكرها .

٦ - ضــعف الإدارة وعدم تواجد الكوادر المتخصصة منها ، وذلك بسبب إدارة مالك المشروع لــه ، واتخاذ كافة القرارات التي تتخذها عادة إدارات متخصصة ذات كوادر فنية عالية في المشــروعات الكبيرة . وقلما تتوفر تلك الخبرات والمهارات المتنوعة في شخص صاحب المشروع الصغير الذي يديره عادة بنفسه دون الاستعانه بمدير متخصص مقابل أجر مرتفع.

٧ - ضعف مهارة و خبرة العمالة الفنية بالمشروع الصغير ، وذلك بسبب عدم قدرته على دفع مرتــبات وأجــوراً عالية نظراً لتواضع أرباحها . كما أن تواضع أرباحها لا يساعدها على الإنفاق على تدريب العاملين بتلك المشروعات .

٨ - انعدام القدرة على القيام بأعمال البحث و التطوير ، وذلك بسبب ارتفاع تكلفته المالية سواء فــي حالــة إنشــاء وحــدة لذلــك الغــرض أو التعاقد مع بعض المراكز البحثية والعلمية

المتخصصـــة، لذلــك تنعدم قدرة المشروعات الصغيرة على تطوير منتجاتها أو تنويعها أو إدخـــال تصميمات جديدة تماشياً مع تغير أذواق المستهلكين ، وهو ما تملكه أو تستطيع أن تتعاقد عليه المشروعات الكبيرة .

٩ - انتشـــار الهـــدر في الموارد ، سواء في شكل خامات نتيجة عدم التنظيم الصناعي ، أو في الأجـــور نتـــيجة عدم دقة مراقبة الوقت و الإنتاج ، أو الموارد المالية التي تنجم عادة من قـــرارات شـــراء أو عمل توسعات غير سليمة و دقيقة لا تتماشى مع قدرة المشروع على تسويق تلك المنتجات الجديدة .

٢/٢/٦ أهم محاور السياسة المقترحة للنهوض بالمشروعات الصغيرة في دولة الكويت :

تـــتركز السياسة المستقبلية المقترحة على عدة محاور متكاملة حيث كشفت الفقرة السابقة عن تشعب و تنوع المشاكل العملية التي تعوق نمو و تطور المشروعات الصغيرة . من أهم هذه المحاور المقترحة مايلي :

المحور الأول : المفاهيم: (فتحى الحسينى خليل، ١٩٨٦)

وعلى هذا المحور فإننا نرى ضرورة :

١ - **الـــتفرقة بين المشروعات الصغيرة و المشروعات الحرفية** ، حيث أن عدم التفرقة بينهما يخلـــق العديد من المشاكل و الصعوبات العملية في التعامل مع القضايا التي تتفق و طبيعة كل منهما . فالمشروع الحرفي يتعامل عادة مع حرف تراثية بمهارات فردية أو شخصية مـــتوارثه ، ويعتمد على خامات محلية بسيطة ، ويستخدم أدوات وطرق إنتاج تقليدية غير متطورة ، مما يجعله مشروعاً لأغراض توفير الاحتياجات المعيشية لصاحبه .

أما المشروعات الصغيرة فإنها تقوم على استخدام مستلزمات إنتاج قد تكون محلـــــية أو مســـتوردة ، وتســـتخدم عمالة فنية مدربة و أدوات وطرق إنتاج (تكنولوجياً) متطورة ، وكذلك تســـتخدم نظمـــاً مـــتطورة لـــلإدارة والتنظـــيم المتخصصة مقابـــل أجر . وبهذا الشـــكل يكون حديثـــنـــا عـــن تكامل وتعاون تلك المشـــروعات مع المشروعات الكبيـــرة ســـواء من خـــلال الـــتعاقد من الباطن Sub – Contracting أو إنتـــاج بعض المكونات التي تدخـــل في إنتاجهـــا Feeding Industries ، وكلاهمـــا يتطلـــب إنـــتاجاً نمطياً وذات جودة عالية وباستخدام آلات ومعـــدات تكنولوجـــية مـــتطورة ، حديثاً مقبولاً ومنطقياً . هذا بالإضافة إلى دخول منتجات تلك المشـــروعات إلـــى مجـــالات التصدير أو الإحلال محل الواردات في عصر انفتحت فيه أبواب

التجارة والمنافسة الدوليتين وزادت في معرفة المستهلك بخصائص السلع المنتجة وجودتها ودرجة تجانسها من عدمه .

وفي إطار هذا الفهم لدور كل من المشروعات الصغيرة و المشروعات الحرفية نستطيع أن نخطط ونديـر صناعات و مشروعات صغيرة قادرة على التكامل و التعامل مع الأسواق المحلية والدولية .

٢ - **ضرورة أن نفهم أن دور المشروعات الصغيرة في عالم اليوم لم يعد إنتاج سلع تامة الصنع،** بل إن دورها الأساسي قد يكون في إنتاج أجزاء السلع و بعض مكوناتها التي تستطيع بيعها أو التعاقد عليها مع المشروعات الكبيرة التي تنتج السلعة التامة الصنع . وهذا الفهم هو الذي يفسر لنا السر الحقيقي وراء الدور المتعاظم للصناعات والمشروعات الصغيرة في الدول المتقدمة ، وعجز المشروعات الصغيرة عن أداء هذا الدور في الدول النامية رغم ضخامة أعدادها و أهميتها النسبية في تلك الدول مع ما هو سائد في الدول المتقدمة .

المحور الثاني : توفير خدمات البحث و التطوير :

ونقصد على هذا المحور مسؤولية الدولة عن توفير خدمات البحث و التطوير للمشروعات الصغيرة بالمجان (أي بدون مقابل) على أن تعتبر الدولة التكلفة المالية التي تتحملها في هذا الصدد من قبيل التكلفة الاجتماعية للتقدم على قاعدة عريضة من المشروعات الصغيرة الوطنية القابلة للتوسع و تطوير أحجامها و منتجاتها .

ويكون نشاط الحكومة في هذا الصدد على مسارين أساسيين :

المسار الأول : ربط النشاط التطويري في المشروعات الصغيرة القابلة للنمو و التوسع ببعض مراكز البحث و التطوير المحلية أو الأجنبية ، على أن تتحمل الحكومة التكلفة المالية لها بشرط تحقيق بعض المؤشرات الكمية والنوعية في تطوير المنتجات وتحديث الإنتاج وتصريف المبيعات محلياً و خارجياً .

المسار الثاني : تحمل الدولة للأعباء والتكاليف المالية لاشتراك تلك المشروعات الصغيرة التي تشهد وتحقق تطوراً ملحوظاً في منتجاتها ، في المعارض الدولية و خاصة الخارجية نظراً لارتفاع التكلفة .

المحور الثالث : التمويل : لابد أن تسعى الحكومة مع مختلف المؤسسات التمويلية و الائتمانية الوطنية و خاصة المتخصصة إلى توفير الإئتمان اللازم لتطوير و إنشاء المشروعات الصغيرة ، متى توفرت لديها القدرة والجدارة الاقتصادية والإئتمانية من خلال تطوير الإنتاج و زيادة المبيعات وتحقيق الارباح .

ويكون هدف التحرك :

(١) تمويل المشروعات الصغيرة متى توفرت لها الجدارة الاقتصادية والائتمانية التي توضحها دراسة الجدوى دون إشتراط الضمانات و الرهونات على النحو الجاري حالياً في البنوك و المحافظ المالية .

(٢) لابد أن يكون تدبير هذا التمويل بتكلفة مالية تستطيع المشروعات الصغيرة تحملها دون إرهاق مالي قد يؤدي إلى تعثرها و فشلها .

المحور الرابع التسويق : لابد أن تسعى الدولة إلى دعم القدرة التسويقية للمشروعات الصغيرة خاصة تلك التي تتوفر لها ظروف النجاح و التطور والاستمرار . ويكون ذلك من خلال إنشاء أو التحفيز على إنشاء شركات قابضة لأغراض التسويق ، وفتح أسواق جديدة داخلية وخارجية أمام منتجات تلك المشروعات الصغيرة مجتمعة وبشكل جماعي، تخفيضاً للتكاليف و الجهود .

ويمكن أن تضطلع الشركات القابضة للتسويق بهذا الدور في المراحل الأولى حتى تستطيع الشركات الصغيرة اكتساب الخبرة و المعرفة بفنون و طرق التسويق محلياً و دولياً ، وفي هذه اللحظة تستطيع تلك المشروعات الصغيرة أن تقوم بنفسها بتسويق منتجاتها ، وتقوم الشركات القابضة بتقديم تلك الخدمات التسويقية لمشروعات صغيرة جديدة منشأة حديثاً . وبذلك يتحقق التطور الاقتصادي و يتعاظم دور المشروعات الصغيرة في التنمية و الاقتصاد الوطني ، وهذا ما نتطلع إليه جميعاً .

المراجع

١ - **د. حسين الجمال** : تجربة الصندوق الاجتماعي للتنمية في مصر، ندوة الأعمال الصغيرة، التجربة والتطبيق، الشركة الكويتية لتطوير المشروعات الصغيرة، دولة الكويت 18- 19 أكتوبر 1998م.

٢ - **د. صفوت عبد السلام عوض الله** : اقتصاديات الصناعات الصغيرة ودورها في تحقيق التصنيع والتنمية، دار النهضة المصرية 1993.

٣ - **د. طلعت الدمرداش إبراهيم** : اقتصاديات منشآت الأعمال الصغيرة ودورها المرتقب في التنمية الاقتصادية في سلطنة عمان، مجلة الإداري، معهد الإدارة العامة، العدد الخامس والستون يوليو 1996- مسقط.

٤ - **د. فتحي الحسيني** : الصناعات الصغيرة قاطرة النمو الغائبة في التنمية العربية - معهد التخطيط القومي- ورقة مقدمة إلى ندوة الصناعات الصغيرة في خطط التنمية في مصر- القاهرة- بالتعاون مع مؤسسة فريد ريش ابيرت الألمانية يوليو 1996.

٥ - **د. فتحي الحسيني** : الدراسة الأولية لمشروع إنشاء مركز إقليمي للمشروعات الصغيرة في دولة الكويت والتي قام بإعدادها بتكليف من البنك الإسلامي للتنمية بجدة، لحساب ديوان الخدمة المدنية بدولة الكويت 1998.

٦ - **د. فتحي الحسيني** : نحو استراتيجية سليمة للتصنيع في مصر - معهد التخطيط القومي - القاهرة - 1996.

٧ - **كاسر نصر منصور وشوقي ناجي جواد** : دار الوراق، عمان، 2003.

٨ - **وزارة التخطيط** : البحث السنوي للمنشآت، أعداد متفرقة.

٩ - **وزارة التخطيط المجموعة الإحصائية السنوية** : 2001.

١٠- **الغرفة التجارية الصناعية بالرياض** : دور الغرفة التجارية الصناعية بالرياض في دعم وتشجيع المنشآت المتوسطة والصغيرة، ورقة مقدمة إلى الملتقى العربي الأول للصناعات المتوسطة والصغيرة في التنمية الصناعية، القاهرة - فبراير1998.



محو الأمية الوظيفية فى ضوء بعض التجارب العالمية
"دراســـة تحليليـــة"

د. آمال العرباوى مهدى عباس (*)

المقدمة :

رغـــم الـــتطور فى الإطار المفاهيمى لمحو الأمية وتعليم الكبار، إلا أنه لم يؤد إلى النتائج المـــرجوة فـــى هذا المجال الحيوى، فبالرغم من وجود بعض البرامج والمشروعات الناجحة فى بعـــض البلاد، إلا أن حملات محو الأمية ظلت بشكل عام قاصرة عن تحقيق الهدف منها إلا فى أدنى حد له.

ومن هنا أخذ مفهوم محو الأمية الوظيفى يبرز بديلاً عن المفهوم التقليدى، حيث يقوم على الـــربط بيـــن النشاط الاقتصادى والاهتمامات الفردية ، وبين تعليم القراءة والكتابة فى تداخل مع التدريـــب والإعـــداد فى قطاعات الإنتاج المختلفة، ويتميز هذا المفهوم بأنه يعتبر التعليم الوظيفى أساســـاً لتدريـــب الأفراد بهدف إعدادهم للحياة الإنتاجية، ولذلك جاءت برامجه متكاملة مرتبطة بالتنمية وبالعمل الذى يقوم به الأفراد[1].

وبذلك ظهر مفهوم محو الأمية الوظيفية Functional Literacy فى ميدان محو الأمية وتعلـــيم الكبار، فى الستينيات من القرن العشرين، حيث ورد فى توصيات المؤتمر العالمى الثانى لتعليم الكبار المنعقد فى مونتريال بكندا فى عام ١٩٦٠ م ضرورة تبنى بعض الطرق والأساليب التعليمـــية الجيدة التى يمكن الاستفادة منها فى النهوض بالمجتمع من خلال تعريف الأميين بأمور مهنتهم [2] .

وفـــى عـــام ١٩٦٤ تـــم تنفـــيذ برنامج تجريبى يربط محو الأمية بالأولويات الاقتصادية والاجتماعـــية والاحتياجات الحاضرة والمستقبلية للأميين، ويمهد الطريق للقيام بحملة عالمية فى هـــذا الميدان، وعندما حقق البرنامج نتائج طيبة، أوصى المؤتمر العالمى العاشر لوزراء التربية المنعقد فى طهران سنة ١٩٦٥ م وهو المؤتمر الذى وضع أسس منهج التعليم الوظيفى بضرورة

(*) أستاذ أصول التربية المساعد – كلية التربية ببورسعيد .

تبــنى اليونســكو لمفهوم محو الأمية الوظيفية باعتباره الضمان الأساسى لأى تحديث أو تقدم فى مجال محو الأمية، كما أن هذا المدخل يتخطى مهارات القراءة والكتابة والحساب ليشمل الأنشطة الاقتصــادية والاجتماعــية الســائدة فى بيئة الأميين، وما تتطلبه هذه الأنشطة من مهارات يجب إتقانهــا، بعــد أن أصــبحت الأمية عقبة فى سبيل أى تقدم أو تنمية شاملة (٣) ، ورؤى أن تنشئ اليونسكو مشروعات رائدة فى عدد من الدول فى أمريكا اللاتينية وأفريقيا وآسيا والبلاد العربية، وكانت السودان والجزائر من البلاد العربية المختارة(٤) .

وفــى عــام ١٩٦٩ دخل المفهوم الوظيفى لمحو الأمية العالم العربى، وقد حرص مركز سرس الليان فى ج.م.ع منذ أن تحول إلى مركز للتعليم الوظيفى للكبار، على أن يقوم بواجبه فى هــذا المجال محاولاً نشر الفكرة وتوضيح عناصرها وبيان طرق تنفيذها، وما يحتاجه ذلك التنفيذ من موارد وإمكانات ، وقد أصبح التعليم الوظيفي للكبار الموضوع الرئيسي للمؤتمر الثالث لتعليم الكبار الذي عقد في طوكيو عام ١٩٧٢م (٥).

كــان محو الأمية الوظيفية فى بدايته منهجاً لتخطيط برامج ومشروعات محو الأمية أكثر مــنه مفهوماً جديداً لها، إلا أنه جعل رفع الكفاية الإنتاجية للفرد هدفاً من أهدافه، مما أدى إلى أن تشــتمل برامج محو الأمية الوظيفية على ، التدريب المهنى والثقافة العلمية والتكنولوجية والأمن الصــناعى وغــيرها مــن الموضوعات التى تؤثر فى حياة الفرد ككل، بحيث تشكل هذه المواد مضمون عملية القراءة والكتابة والحساب، ومن ثم تصبح وسائل تساعد الفرد على زيادة قدرته في أداء عمله ورفع إنتاجيته (٦) .

أى أن مدخل محو الأمية الوظيفية نشأ ليكون حلاً أمام صعوبة القضاء على الأمية فى مدة وجــيزة ســواء بإمكانيات اليونسكو، أو بإمكانيات الدول النامية أو بالاثنين معاً، وجاء ليوفق بين الحاجة الملحة إلى القضاء على الأمية وبين الحاجة الملحة إلى التنمية الاقتصادية والاجتماعية(٧).

وبذلــك قامــت فكــرة التعليم الوظيفى على ربط التعليم بالعمل حلاً لمشكلة الحوافز لدى الكــبار، ثــم رفعاً لكفاية الإنتاج وإعطاء التعليم مفهوماً عملياً، بالتركيزعلى قطاع المنتجين من العاملين فى الزراعة والصناعة وغيرها من المجالات (٨) .

تساؤلات الدراسة :

لعل هذه المقدمة السابقة تقود إلى السؤال الرئيسي التالي :

كـيف يمكن تطوير ممارسات محو الأمية الوظيفية في مصر في ضوء بعض التجارب العالمية لتفعيل دورها في عمليات التنمية المختلفة التي يهدف إليها المجتمع ؟

يتفرع من هذا السؤال الرئيسى الأسئلة الفرعية التالية :

١- ما أهم خصائص المدخل الوظيفي لمحو الأمية؟ وما أهدافه؟ وأهميته ؟ وما أهم الفروق بينه وبين المدخل الثقافي لمحو الأمية؟

٢- ما أهم التجارب العالمية المعاصرة في مجال محو الأمية الوظيفية؟

٣- كـيف يمكن الاستفادة من هذه التجارب العالمية في تطوير ممارسات محو الأمية الوظيفية فى مصر لتفعيل دورها في عمليات التنمية المختلفة بالمجتمع ؟

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

- إلقاء الضوء على المفهوم الوظيفي لمحو الأمية وأهدافه وأهميته وخصائصه ، وأهم الفروق بينه وبين المدخل التقليدي لها.
- رصد بعض التجارب العالمية في مجال محو الأمية الوظيفية.
- وضـع معالم جديدة أو مجموعة من المقترحات لتطوير مجال محو الأمية الوظيفية ، وتفعيل دوره في عمليات التنمية المختلفة ، حيث إنه المفهوم الوحيد للأمية الذي ربط عملية التعليم بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع .

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة :

* من أهمية المجال الذي تتناوله وهو محو الأمية بصفة عامة والأمية الوظيفية بصفة خاصة باعتـباره السـبيل الوحيد لمحو الأمية الحضاري، فالأمية الحضارية تعتبر عجزا مجتمعيا حضـاريا وفكـريا يؤدي إلى التخلف، كما إن محو الأمية الوظيفي يؤصل العلاقة بين محو الأمـية والتنمية الاقتصادية والاجتماعية التي من شأنها إحداث أثر كبير في التنمية الشاملة للمجـتمع، وقد دلت الكثير من الأبحاث على أن انخفاض الأمية في بلد ما يصاحبه زيادة في الدخل العام للفرد والمجتمع والعكس صحيح [٩] .

- كذلك تقدم هذه الدراسة إطارا نظريا جديدا عن محو الأمية الوظيفي، كما أنها تسد النقص في المكتبة العربية في هذا المجال الهام لندرة الأبحاث والدراسات العربية التي أجريت فيه.
- يمكـــن للمهتميـــن بهذا المجال من السياسيين و المخططين والعاملين في الهيئة العامة لمحو الأمـــية وتعليم الكبار من الاستفادة من النتائج والمقترحات التي تقدمها هذه الدراسة لتطوير المجال نفسه بما يساعده على تحقيق أهدافه.

منهج الدراسة:

تعـــتمد الدراسة على المنهج الوصفي القائم على التعريف بالمشكلة وتحديد أبعادها، وجمع البـــيانات اللازمة لتقديم حل أو بديل مناسب للتطوير، حيث أن المنهج الو صفى هو المنهج الذي يعـــنى بالدراســـات التـــي تهتم بجمع وتلخيص الحقائق المرتبطة بطبيعة الظواهر أو القضايا أو الموضـــوعات التـــي يدرســـها الباحث ليستخرج منها الاستنتاجات ذات الدلالة والمغزى بالنسبة للمشكلة (١٠).

مصطلحات الدراسة :

تقتصـــر مصـــطلحات الدراسة على مصطلح محو الأمية الوظيفية وتبنت الباحثة التعريف الإجرائي التالي لها :

هو محو الأمية متكاملا مع تدريب متخصص ذى طبيعة فنية يهئ الفرد لمواجهة تحديات العصر مـــن خـــلال تنمـــية ذاتـــه، ليصـــبح قادرا على المساهمة الفعالة في عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية المختلفة التي يمر بها المجتمع في تطوره

خطوات الدراسة :

تسير الدراسة وفق الخطوات التالية :

أولاً: المدخـــل الوظيفـــي لمحـــو الأمـــية و المفهوم و الأهمية و الأهداف و المراحل- الفئات المستهدفة و الخصائص و أهم الفروق بينه وبين المدخل التقليدي لمحو الأمية.

ثانيا : أهم التجارب العالمية المعاصرة في مجال محو الأمية الوظيفية.

ثالـــثاً: تطوير ممارسات محو الأمية الوظيفية في مصر في ضوء الاستفادة من التجارب العالمية المعاصرة.

أولا : المدخل الوظيفي لمحو الأمية

المفهوم – الأهمية – الأهداف – الخصائص – أهم الفروق بينه وبين المدخل التقليدي لمحو الأمية

قبل الحديث عن المدخل الوظيفي لمحو الأمية يجب تتبع التطور المفاهيمي لمحو الأمية من الهجائية إلى مفهوم التربية الأساسية مروراً بمفهوم تنمية المجتمع ، ومحو الأمية الوظيفي ومحو الأمية الحضاري وصولاً إلى محو الأمية المعجل، وكلها تطورات حدثت في المفهوم نتيجة لتطور النظرية التربوية بشأن تعليم الكبار وبسبب تغير النظرة إلى التربية.

رصد مراحل تطور المفاهيم المختلفة لمحو الأمية.

المرحلة الأولى: محو الأمية الأبجدية (الهجائية)

تعرف الأمية بأنها حالة عدم الإلمام بمهارات القراءة والكتابة لدى الفرد، وبذلك اقتصر المفهوم على تعلم الحروف والمقاطع بقصد فك الخط، وهو مفهوم يتفق و نظريات التربية السائدة آنذاك والظروف الاقتصادية والاجتماعية من ناحية أخرى، فشيوع نظرية التدريب لملكات العقل في ذلك الوقت دون النظر إلى محتوى التدريب ، وغياب النظرة الاجتماعية لدور القراءة والكتابة في حياة الفرد والمجتمع ، والاعتقاد بأن القراءة والكتابة عملية بسيطة لا تتعدى معرفة الرموز، كل ذلك انعكس على مفهوم محو الأمية فاقتصر على التدريب الآلي ، واكتساب مهارات ميكانيكية القراءة دون مهاراتها الفكرية، ناهيك عن أثر غياب الخطط المتكاملة لمحو الأمية واقتصارها على جهود فردية مبعثرة.

والنقد الرئيسي الموجه لهذا المفهوم هو انفصاله وبرامجه عن أي نشاط تربوي أو اجتماعي أو اقتصادي، و اعتبار الأبجدية هدفا في حد ذاتها ، وهذا لا يتمشى مع التطور التكنولوجي والمعرفي، إذ أصبحت عديمة الجدوى غير جاذبة للدارسين، وقد استمر هذا المفهوم حاكما لجهود محو الأمية في مصر منذ بدأت جهودها الشعبية والرسمية مع بدايات القرن العشرين [١١] .

المرحلة الثانية : محو الأمية في إطار التربية الأساسية[١٢].

في أربعينيات القرن العشرين عقب الحرب العالمية الثانية ظهر مفهوم التربية الأساسية لمواجهة مشكلات الفقر والجهل والمرض، وتعرفه اليونسكو بأنه: الحد الأدنى من التعليم الذي يهدف إلى مساعدة الصغار والكبار الذين لم يستفيدوا من مؤسسات التعليم النظامي ، ولم يتفهموا

مشـــكلات بيئاتهم ولم يعرفوا حقوقهم ووجباتهم كمواطنين وأفرادا يشاركون بفاعلية في المناشط الاقتصادية والاجتماعية، والمفهوم بذلك يركز على:

- تقديم حد أدنى من المعارف والمهارات كشرط أساسي لبلوغ مستوى معيشي مناسب.
- ربط محو الأمية بجهود رفع مستوى المعيشة وتحسين الحياة الاجتماعية.

وقد امتدت برامج مكافحة الأمية في إطار هذا المفهوم من ٣ – ٩ أشهر، واستخدمت كتابا أو أكثر يقدم للدارسين :

- دروسا في القراءة والكتابة تمكنهم من قراءة صحيفة أو كتابة رسالة.
- مهارات حسابية أساسية.
- معلومات واتجاهات متصلة بصحة الفرد ومشكلات المجتمع.

و يلاحــظ علــى هــذا المفهوم: أنه يتوقف عند الحد الأدنى لمحو الأمية لخدمة أغراض بسـيطة، مما يؤدي إلى نسيانه وفقده والارتداد إلى الأمية مرة أخرى، وأنه لا يمكن المتحررين الجـدد مــن متابعة التعليم لضعف مستواهم، ولعدم توافر مواد قرائية تمكنهم من ذلك، ومن هنا جاءت فكرة المستوى الوظيفي للقراءة والكتابة.

المرحلة الثالثة : محو الأمية الوظيفية (المستوى الوظيفي) (١٣).

ظهـر مفهـوم محـو الأمـية الوظيفي في الستينيات من القرن الماضي في إطار منظمة اليونسـكو بداية كمنهج لتخطيط برامج محو الأمية أكثر منه مفهوما جديداً لها، وفي هذا الإطار انتقلـت بـرامج محو الأمية من مجرد فك الخط والحد الأدنى من التعليم إلى المستوى الوظيفي للقـراءة والكتابة، وقد عرف المستوى الوظيفي بأنه اكتساب الفرد لمعلومات ومهارات وقدرات تمكنه من المشاركة الفعالة في مناشط مجتمعه الثقافية والاقتصادية والاجتماعية.

وتحقيق هذا المفهوم يتطلب إقدام الفرد على التعرف السليم والنطق الصحيح والفهم الواعي والـنقد والقدرة على التعبير والكتابة، وقد حدث هذا التغيير بفعل متغيرات تربوية ونفسية وبحثية ومجتمعـية، وقد تميز مفهوم محو الأمية الوظيفي بنفس مبادئ المستوى الوظيفي إلى جانب رفع كفـاءة الفـرد الإنتاجـية كهـدف له، واشـتملت برامجه على التدريب المهني والثقافة العلمية والتكنولوجـية والأمــن الصناعي ، وغيرها من الموضوعات المؤثرة في حياة الفرد وإنتاجيته، ومفهوم محو الأمية الوظيفي على هذا النحو يستند إلى عدد من الأسس من أهمها :

- التكامل مع خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية وخطة التعليم عامة.
- الاتساق مع مجال تعليم الكبار المستمر مدى الحياة.
- التخطيط، فلا مجال للارتجال فيها
- المردود الاقتصادي والعلمي المباشر.
- المشاركة، فجهد الأطراف المعنية بالإنتاج ضروري.

وقد أدى هذا المفهوم إلى تقسيم برامج محو الأمية إلى:

- مرحلة الأساس: يكتسب فيها الدارس مهارات الاتصال الأساسية ومعلومات عامة.
- مرحلة المتابعة: وفيها يتقن الدارس ما اكتسبه، وينطلق في الفهم والنقد والابتكار.

و يؤخذ على هذا المفهوم :

- أنـه يقصـر التعليم على فئات ومجالات معينة(زراعية – صناعية) لها أولوية في مجالات التنمية.
- يستهدف نفعا فرديا لأن هدفه رفع كفاءة الفرد الإنتاجية ، وهذا لا يتفق مع عصر المعرفة.
- يركز على الجوانب المهنية ويهمل الحاجات الأخرى للأميين مخالفا لمتطلبات العصر.
- يحتاج إلى مناهج متعددة لكل فئة ولكل بيئة، وأن تكون البرامج من المرونة والقابلية للتغيير، وأن يـتم تكييفها بصورة مستمرة وفقا للمناشط الاقتصادية المتعددة والمتغيرة مما يتسبب في تكلفة كبيرة جدا.

المرحلة الرابعة: محو الأمية في إطار التعليم المستمر (١٤).

ويقصـد بهـا جمـيع الأنشـطة والجهود التربوية النظامية واللا نظامية وغير النظامية (العرضية) التي يتعرض لها الفرد في حياته، ويقوم هذا الاتجاه انطلاقا من إن المتحررين حديثا مـن الأمية يرتدون إليها مرة أخرى ما لم تتوافر لهم استراتيجيات مناسبة للتعلم ومواصلته مدى الحياة، وتتطلب برامج محو الأمية في إطار التربية المستديمة لضمان نجاحها عدة شروط منها :

- ربط الجهود المبذولة لمحو الأمية بالمواقف الحياتية للفرد.
- نقل العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم نفسه.
- وجود بيئة اجتماعية وثقافية تساعد في عملية التعليم.

ويتحقق هذا الاتجاه من خلال المراحل التالية :

- **مرحلة ما قبل محو الأمية** : لتحديد الاحتياجات التعليمية للمجتمع وتهيئة مناخ مناسب لمحو الأمية عن طريق الاتصال الجماهيري.
- **مــرحلة محو الأمية** : وتشمل جميع جهود محو الأمية لاكتساب مهارات الاتصال الأساسية والمهنية وجوانب النظافة العامة بما يحقق المعاصرة.
- **مــرحلة ما بعد محو الأمية** : ويقصد بها كل نشاط يوظف استراتيجيات التعلم ليتمكن الفرد مــن: تثبيت المهارات الأساسية المكتسبة، ومواصلة التعليم إلي أقصى حد تؤهله له قدرات الفرد، وتوظيف وتطبيق نتائج التعلم في مجالات الحياة (شخصية و اجتماعية و مهنية).

المرحلة الخامسة: محو الأمية الحضارية (١٥).

مــع التطور العلمي المتنامي والسريع ومع ظهور التطور التكنولوجي في الاتصالات ومع ظهور الفلسفات النقدية والتحررية لباولو فريري و ايفان ايلتسين تبنى اليونسكو مفهوم محو الأمية الحضــاري بــدلا من محو الأمية التحررية تجنبا للنواحي السياسية، وفي المؤتمر العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في الدورة غير العادية الأولى بالخرطوم عام ١٩٧٨ م تم اعتماد اســتراتيجية محــو الأمــية في البلاد العربية، والتي هدفت إلى تحرير الإنسان العربي من أميته الأبجدية والحضارية معا في آن واحد وذلك وصولاً إلى مستوى تعليمي وثقافي يمكنه من:

- تملــك المهــارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب إلى المستوى الذي يؤهله لمتابعة الدراسة والتدريب .
- الإسهام في تنمية مجتمعه وتجديد بنيانه لتوفير المناخ الحضاري والاجتماعي الذي يحفز الفرد على الاستمرارية في التعليم .

وبهذا الهدف يمكن تجاوز مفهوم محو الأمية في إطاره الضيق المقصور على تعلم القراءة والكــتابة باعتباره مفهوما يتناول عملية تعليم هامشية ضيقة عاجزة عن الوفاء باحتياجات الأفراد كمــا وكيفا، انطلاقا إلى مجالات أكثر اتساعا وشمولا ليأخذ نشاط محو الأمية مضمونا حضاريا يرتبط بحركة المجتمع وسياق التقدم الحضاري والتغيرات الاجتماعية المنبثقة عنه، بحيث يصبح اكتســاب مهارات القراءة والكتابة والحساب ليس غاية في حد ذاته بقدر ما يجب أن يكون وسيلة لاتصال الفرد بوسائل المعرفة المختلفة وبلوغ غايات أهم .

وفى ضوء الانتقادات التي وجهت إلى الحد الأدنى من التعليم، وفى ضوء التغيرات التي حدثت في المجتمع، وفى ميدان التربية وعلم النفس وكذلك أبحاث القراءة، ظهر المستوى الوظيفي والذي يعرف بأنه :-

* اكتساب الفرد المعلومات والمهارات والقدرات التي تمكنه من المشاركة الفعالة في مناشط القراءة والكتابة التي توجد في مجتمعه، و يترتب على ذلك وصول الفرد إلى مستوى من التعليم يستطيع معه الانتفاع بالمهارات التي يكتسبها وتوظيفها في حياته الخاصة والعامة، وبما يؤهله للمشاركة الإيجابية في بناء مجتمعه وفى تنفيذ خطط التنمية فيه(١٦).

* كما أن محو الأمية الوظيفية في أبسط معانيها هي: محو الأمية متكاملاً مع تدريب متخصص يكون في العادة ذا طبيعة فنية، وهو بذلك يتصل اتصالاً مباشراً بالتنمية، وينظر إليه في إطار الأولويات الاقتصادية والاجتماعية ، ويتم التخطيط له وتنفيذه كجزء من برنامج التنمية (١٧).

* كما أنها تعني: ذلك النظام التربوي الذي يهيئ الفرصة للأمي لاكتساب مهارات القراءة والكتابة والعمليات الحسابية على ضوء البيئة العملية التي يعمل ويعيش فيها، والوظيفة التي يؤديها في الإنتاج، بحيث يصبح الأمي بعد أن يتعلم قادراً علمياً وعملياً على المساهمة في عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ويكون عضواً فعالاً في البيئة التي يعيش فيها (١٨).

* وهى كذلك: مفهوم يرمي إلى تحقيق التكامل بين تعليم القراءة والكتابة وزيادة الكفاءة الإنتاجية والتدريب على الكفايات اللازمة للنجاح في الأعمال الاقتصادية والنواحي الاجتماعية (١٩).

* كما يقصد بها : ربط برامج محو الأمية بمهارات العمل وما يتضمنه من نظريات علمية، والهدف منها رفع كفاءة الفرد الإنتاجية ، وجعل القراءة و الكتابة والحساب وسائل تساعده على زيادة قدرته في أداء عمله وزيادة قدرته وفعاليته على الإنتاج ، وهذا يؤدي إلى إحداث تغيير رئيسي في القوى العاملة وإنشاء صناعات جديدة أو إكساب مهارات يدوية فنية متطورة (٢٠).

** وبالنظر إلى هذه المفاهيم نجد أنها قد ركزت على ضرورة توظيف المهارات والمعلومات والقدرات التي يكتسبها الأمي، في حياته الخاصة (أي ممارسته لمهنة معينة مما يؤدى إلى

زيادة دخله ومن ثم ارتفاع مستوى معيشته)، كذلك حياته العامة (وهى حياة المجتمع الذي يعيش فيه) ، بمعنى أن يصبح قادراً على المساهمة في عمليات التنمية المختلفة، كما يصبح عضواً فعالاً في البيئة التي يعيش فيها.

ويضاف إلى ذلك أن ثمة مفاهيم أخرى تناولت محو الأمية الوظيفي من منظور آخر منها:

* **إن التعليم الوظيفي** هو الذي يهيئ الفرد ويعده ليواجه تحديات العصر، فشتان بين الفلاح الذي تعلم كيف يقرأ ويكتب، وبين الذي تعلم كيف يحسب مساحة حقله وما يحتاجه من السماد، ونوع السماد وكميته، وكيف يسوق محصوله على أسس علمية حديثة، وكيف يطور حياته ليواكب مسيرة التقدم(٢١).

* كما أنه ذلك التعليم الذي يحقق فيه الإنسان ذاته داخل إطار مجتمع تسهل بنيته وعلاقاته كلها عملية التنمية الكاملة لشخصية الإنسان (٢٢).

* وهو أيضاً ليس تعويضاً عن المدرسة أو امتداداً لها ، إنما هو طريق لحل مشكلات الفرد والمجتمع الاقتصادية منها والاجتماعية والتعليمية التي عجز النظام التعليمي الراهن عن حلها (٢٣).

** وبالنظر إلى المفاهيم السابقة نجد أنها قد اعتبرت التعليم الوظيفي وسيلة لمواجهة تحديات العصر الذي يتسم بالتغيرات السريعة المتلاحقة، كما أنه وسيلة للتنمية الشاملة لشخصية الفرد، وبالتالي فهو وسيلة لحل مشاكل الفرد والمجتمع التي عجز النظام التعليمي الحالي عن حلها.

* أن الأمـي في ظل المدخل الوظيفي: يضم كل شخص غير قادر على مزاولة كل الأنشطة التي تحتاج إلى معرفة القراءة والكتابة والحساب من أجل حسن أداء جماعته ومجتمعه (٢٤).

* والأمـي: بهذا المفهوم يتطلب لمحو أميته برامج وظيفية تتخطى مهارات الاتصال (القراءة والكتابة والحساب) لتشمل بجانبها معلومات حول الأنشطة الاقتصادية الرئيسية، والاحتياجات المرتبطة بها، ولذلك فعلى برامج محو الأمية عدم الاقتصار على تعليم القراءة والكتابة والعد فحسب، بل تقدم أيضاً معارف مهنية وتقنية من شأنها أن تسمح للكبار بالمشاركة في الحياة الاقتصادية والمدنية والاجتماعية مشاركة تامة (٢٥).

* أي أن الأمـــي الوظيفـــي هـــو الشـــخص الذي لا يتقن استخدام مهارات القراءة والكتابة والحســـاب في المشاركة الإيجابية الفعالة في حياة جماعته (٢٦)، وبذلك يختلف مفهوم الأمي فـــي ظل المدخل الوظيفي عنه في ظل المدخل التقليدي، فقد يعرف الشخص القراءة والكتابة والحساب ولكنه يعجز عن ربطها بأمور حياته اليومية فيكون أمياً وظيفياً.

أي أن تعليم القراءة والكتابة يكون ذات فائدة أكثر إذا كان مرتبطاً باكتساب مهارات مفيدة تـــتعلق بالزراعة والحرف والصور الأخرى للنشاط الاقتصادي، وبذلك تتاح للكبار فرصة التعليم وتوثـــيق الصلة بكل من العمل الذي يقومون به ونوعية الحياة التي يعيشونها (٢٧)، وبالتالي يكون مـــن الجائز الاعتقاد بأن دمج البرامج المنتجة مع برامج محو الأمية يؤدى إلى نتائج إيجابية في كل من العنصرين (٢٨).

* و**الوظيفة** بهذا المعنى تهتم بجانب هام من جوانب الشخصية الإنسانية وهو الجانب المهارى، وهدفها تغيير أوضاع المجتمع بصورة دائمة نحو مستقبل مرغوب، وهذا يتطلب من الفرد أن يكون متعاطفاً مع متطلبات تحقيق هذا المستقبل (٢٩).

* كمـــا أنها تعني تكامل المهارات المختلفة التي يكتسبها الأمي خلال تعلمه، بحيث يؤدي هذا الـــتكامل إلى تحقيق عملية التنمية بمختلف مظاهرها اقتصادية كانت ام اجتماعية أو غير ذلك مـــن النواحـــي المختلفة، ولذا يجب أن ترتبط مشروعات محو الأمية الوظيفية بخطط التنمية حتى تصبح جزءا رئيسيا من تلك الخطط (٣٠).

ويذكـــر مالينكوست: أن الفرد الذي يعيش في القرن العشرين دون أن يمنح الفرصة لتعلم القـــراءة والكتابة لا يستطيع أن يؤدى وظيفته بطريقة مناسبة، ولا يستطيع أن يعيش حياة إنسانية فـــردية واجتماعية كاملة (٣١)، وبذلك فإن غاية أي تعليم يقدم للكبار أن يكون وظيفيا، ولذلك يتخذ شـــكل التعلـــيم المهنـــي، والتعليم التقني، والثقافة الإرشادية، والثقافة الصحية والنسوية، وتعليم المهارات الإنمائية (٣٢).

* كذلـــك هي ليست مجرد حملات محو أمية في مواقع العمل، أو مجرد تعليم الأمي الحصول اللفظـــي المهني، كما أنها ليست مجرد تدريب مهني يعقب الحملات التقليدية لمحو الأمية، أو مجرد دروس تضاف إلى حملات محو الأمية لتغير من نظرة العامل لعمله ومجتمعه (٣٣)، أو مجرد إعطاء الإنسان مهارات تتصل بالعمل من خلال التدريب الحرفي، وإنما هي ابتكارية

وتجديديــة مستمرة، هدفها الابتكار والإبداع المستمر لأنماط وصيغ وطرائق ومناهج شديدة التــنوع لمواجهة مطالب وحاجات فردية ومؤسسية ومجتمعية مستمرة التغير والتنوع، ولذلك يتصــل التعليم الوظيفي اتصالاً مباشراً بالتنمية والأولويات الاقتصادية والاجتماعية، ومن ثم يــتم التخطــيط له، كما يتم تنفيذه كجزء لا يتجزأ من برنامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع.

وفــي الــنهاية يقــول باولوفريرى : إن محو الأمية وتعليم الكبار ليس مجرد عملية تعليم القــراءة والكــتابة، ولكــنه عمل سـياسي يرتبط مباشــرة بالإنتــاج والصحة والتعليم وخطط المجــتمع للنمو والتقدم، ونقطة البداية في مفهوم باولوفريرى أســاليب الإنتاج وعلاقاته وما يقوم علــيها مــن بــناء اجتماعي ، عن طريق المناقشات والتفكير في الواقع الاجتماعي، ولكن وفقاً للمفاهــيم الســابقة قد تأتى هذه الأشياء في مرحلة ما بعــد القراءة والكتابة، أما في مفهوم باولو فريــرى فإنهــا تســبقها، فهو يقول: من الممكن قراءة وكتابة الحقيقة بدون معرفة قراءة وكتابة الرموز اللغوية (٣٤).

مــن خــلال العــرض الســابق للمفاهــيم المخــتلفة عن محو الأمية الوظيفية، والأمي، والوظيفــية، وجدت الباحثة أنه من المفيد لهذه الدراسة أن تستخدم تعريفاً محدداً لمحو الأمية الوظيفية تسير عليه الدراسة في محاورها المختلفة:

محو الأمية الوظيفية : هو محو الأمية متكاملاً مع تدريب متخصص ذي طبيعة فنية يهئ الفــرد لمواجهــة تحديــات العصر من خلال تنمية ذاته ليصبح قادراً على المساهمة الفعالة في عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية المختلفة التي يمر بها المجتمع في تطوره.

وهو يقدم للصغار الذين لم يجدوا لهم مكانا داخل حدود المرحلة الإلزامية أو الذين تسربوا منها، بهدف إعدادهم لمواجهة الحياة بطريقة سليمة، كما أنه يقدم للكبار الذين فاتهم قطار التعليم، ويرغــبون في تحسين مستوى معيشتهم من خلال تحسين أدائهم في العمل. وبذلك فالأمي هو كل شخص غير قادر على مزاولة أي نشاط يحتاج إلى معرفة القراءة والكتابة والحساب، وهذا يعني أن محــو الأمية جزء من تعليم الكبار ووظيفة من وظائفه ، ولكن نظرا لكبر حجم مشكلة الأمية في مصر فقد تم التركيز عليها كوظيفة منفصلة. وبذلك يندرج محو الأمية الوظيفية باعتباره أحد مجالات محو الأمية تحت مظلة تعليم الكبار.

مراحل محو الأمية الوظيفية :

ترتب على استخدام المدخل الوظيفى لبرامج محو الأمية، تقسيمه إلى مرحلتين متكاملتين، همـا مـرحلة الأسـاس ومرحلة المتابعة، ولكن الربط بين تعليم القراءة والكتابة، وخطط التنمية الاقتصـادية والاجتماعـية لـم ينل الاهتمام الكافى، وبذلك كان هناك فصل واضح بين مرحلة الأساس ومرحلة المتابعة مما أدى إلى الارتداد للأمية (٣٥).

مرحلة الأساس : وفيها يتعلم الدارس المهارات الأساسية فى القراءة والكتابة والحساب مع بعض المعلومات العامة فى نواحى الحياة المختلفة.

مرحلة المتابعة : وهي المرحلة التي تلي الحصول على الحد الأدنى من مهارات القراءة والكتابة والحساب وبذلك فهي تتضمن كافة التدابير التى تتخذ لتمكين المتحرر الجديد من الأمية من استخدام المهارات التى اكتسبها عملياً ، وزيادة المعلومات التى حصل عليها خلال المرحلة السـابقة، بحيث يصبح قادراً على القيام بدور فعال فى عمليات التنمية والسيطرة على بيئته عـن طـريق تعلم أسلوب اتخاذ القرارات، وفيها يتقن الدارس المهارات التى تعلمها– فى المرحلة السابقة – فىالقراءة، ويتمرن على فهم ما يقرأ ونقده والحكم عليه [٣٦]

وفـي ضـوء ما سبق يجب أن تكون برامج محو الأمية الوظيفية فى إطار التنمية ذات ثلاثة مستويات:

المسـتوى الأول : (Basic Course) وفيه يلمس الفرد أهمية التعليم وفائدته، وربط مهارات القراءة والكتابة والحساب بالمهنة، وهذا البرنامج يعتبر بديلاً ومكملاً لمحو الأمية التقليدى، ولذلـك تعد مواده بطرق تربوية ملائمة، بحيث تربط بين محيط العمل والبيئة الاجتماعية والمحلية والوطنية.

المستوى الثانى : المتقدم (Advanced Course) ويشتمل على مواد مركزة وموجهة مباشرة إلى بيئة العمل العملية، والوضع الاقتصادي والاجتماعي والمحلى والوطني، بحيث يتمكن مـن تجديـد دوره فـى عملية الانتاج، ويمكن أن يبدأ هذا المستوى بعد فترة قصيرة من اجتياز المستوى الأول بنجاح.

المسـتوى الثالـث : المـتابعة (Follow Up) ويتضمن متابعة الموضوعات والمهارات التى تعـرض لهـا فى المستويين الأول والثانى، ثم التركيز على ما يستجد من تطورات مهنية،

والهدف الرئيس من هذا المستوى هو منع الارتداد للأمية ومتابعة التطور فى نفس الوقت، ويلـتحق الأمـي بهذا المستوى بعد اجتياز المستوى الثانـى بنجاح، وبـعد فترة زمنية تـتراوح مـا بيـن (٢-٥) سنوات [٣٧].

وبـناءً علـيه توجه برامج محو الأمية الوظيفية بمستوياتها الثلاث السابقة إلى الفئات التالية :

* الأيدي العاملة سواءً العاطلة عن العمل (لتزويدهم بالمهارات والخبرات التي تؤهلهم دخول سوق العمل)، أو المبتدئة بالعمل (حيث إن العامل المبتدئ بحاجة ماسة إلى التوجيه وتدعيم خبراته وتكييفه مع بيئة العمل الجديدة).

* كذلـك فإن برامج محو الأمية الوظيفية تكون ذات فائدة فعالة للعمال الذين ينتقلون من عمل إلـى أخر [من زراعة إلى صناعة] ومن مجال لآخر داخل نفس قطاع العمل [٣٨]، أى من أجل تغيير مسار وطبيعة العمل.

* كمـا توجـه إلـى النساء اللاتى يدخلن سوق العمل بأعداد متزايدة دون تأهيل مناسب مثل مراكز الطباعة والسكرتارية ومعاهد اللغات ... الخ [٣٩]، حيث أن أكثر من ٩٦٠ مليوناً من الراشـدين فـي العالم ثلثاهم من النساء الأميين، و تتراوح هذه النسبة بين النساء في الوطن العربي من ٦٠ -٧٠% من جمـلة الأميين، وفى مثل هذا العـالم النسائي كثيراً مـا تفتقد دوافـع التعلم [٤٠].

* كذلـك توجـه هذه البرامج إلى العمال الذين انقطعوا عن العمل الإنتاجى، أو انقطعوا عن الدراسة، ويرغبون في العودة إليها من جديد [٤١].

* كما توجه هذه البرامج إلى المعنيين وأصحاب المهن من أجل الاطلاع على آخر ما توصل إليه العلم فى حقولهم المختلفة، لأن كل مهنة أو عمل يتعرض لتغيرات جديدة تتطلب أساليب ممارسـتها إعـادة الإعـداد لمـن يمارسها ، وبذلك فهي تدريب أو إعـادة تدريب للعمالة المختلفة [٤٢] ، حيث أن أكثر من ثلث الراشدين فى العالم لاسبيل لهم إلى المعرفة المطبوعة ولا إلـى مهـارات وتقنيات جديدة من شأنها أن تحسن من نوعية حياتهم، وتساعدهم على التكيف مع التغير الاجتماعى والثقافى.

* كذلك توجه إلى أكثر من مليون طفل، وأعداد كبيرة من الراشدين الذين يتعذر عليهم إكمال برامج التربية الأساسية، وملايين أخرى يستكملون متطلبات الحضور لهذه البرامج ، ولكنهم لا يكتسبون المعرفة والمهارات الأساسية اللازمة لتنمية شخصياتهم والمشاركة الفعالة في تنمية المجتمع (٤٣).

أهمية برامج محو الأمية الوظيفية :

* تلعب برامج محو الأمية الوظيفية دوراً هاماً في مساعدة الفرد الأمي على التكيف مع التغيرات التي تطرأ على مجالات العمل ، والتي تعتبر من خصائص المجتمعات الصناعية المتقدمة، ففي دراسة أجراها بيرت بيرسون Britt person على مجموعة من الأفراد في السويد لمعرفة أهم مهارات المعرفة الوظيفية التي يحتاجونها في المجتمع السويدي، توصل إلى: أن المجتمع السويدي تتزايد فيه ضرورات محو الأمية الوظيفة بسبب سرعة التقدم التكنولوجي في مجال الكمبيوتر والتليفزيون ووسائل الاتصال الالكترونى الأخرى(٤٤)، إذ أن العمال غير المهرة وغير المتعلمين يعدون في إطار التنمية خسائر بشرية، حيث تبلغ نسبة الهدر ٢٤% نتيجة لإعادة الصفوف والتسرب (٤٥).

* إن برامج التدريب أثناء الخدمة كأحد برامج محو الأمية الوظيفية تزداد أهمية عندما تؤدي إلى اكتساب معلومات ومهارات جديدة بالإضافة إلى زيادة فعالية المهارات والمعلومات التي سبق اكتسابها في مقتبل العمر (٤٦).

* كما تظهر أهمية هذا المدخل في الدول النامية التي تعانى أعباء كثيرة في سعيها لتحسين الظروف المعيشية للمواطنين، وهذا يتطلب أن تصمم برامج محو الأمية بطريقة يتم فيها تخليص طرق القراءة والكتابة والحساب من اللفظية والانفصال عن الواقع، وتوجيه الفرد الوجهة العملية التي تزوده بالقدرة على التطبيق والتجريب، بهدف رفع كفايته الإنتاجية (٤٧) .

أهداف المدخل الوظيفي لمحو الأمية :

١- زيادة الكفاية المهنية والفنية للكبار، من خلال تعليم وتدريب الدارسين على أداء الأعمال الحياتية التي يقومون بها بشكل يساعد على حل مشكلاتهم في العمل والحياة. أي الأخذ بأيدي الأميين من العمال والزرّاع غير المهرة ليصبحوا متوسطي المهارة في أعمالهم، وهذا من شأنه أن يؤدى إلى تحسين مستوى دخولهم، ومن ثم تصعيد الإنتاج الاقتصادي والوظيفي

والاجتماعي (٤٨)، والتركيز على هذا الهدف يحقق الحراك السكاني الذي شهده العالم في بداية الثلث الأخير من القرن العشرين ، وما ترتب عليه من تغير في الهياكل الوظيفية، حيث زادت حركة الهجرة من المناطق الطاردة لسكانها ذات الأنشطة البدائية التي لا تتطلب القراءة والكتابة والحساب، إلى المناطق الجاذبة ذات المناشط المختلفة، وهذا يتطلب بالضرورة تدريب النازحين وتحسين مهاراتهم، ورفع كفايتهم الإنتاجية عن طريق برامج محو الأمية الوظيفية.

٢- تحقيق التقارب الفكري بين المواطنين من مختلف الأجيال، وذلك من خلال إكساب الأميين المعارف الهادفة والقيم والمهارات التي تسهم في تحقيق التفاهم الأفضل بين الجيل القديم والجيل الجديد، كما تسهم في رفع مستواهم الاجتماعى والمادي فترقى بحياتهم العامة والخاصة، عن طريق تنويع مصادر الدخل وإقامة مشاريع تتناسب مع احتياجاتهم وميولهم.

٣- زيادة الكفاية الذهنية والاجتماعية، من خلال الاهتمام بالبرامج الصحية والاجتماعية والأسرية، والإرشاد الزراعى والأمن الصناعي، ولتحقيق ذلك يتطلب إشاعة مناخ ثقافي عام في القرى والأحياء يحفز الأميين على التعلم، عن طريق إنشاء المكتبات العامة والمتنقلة، ودعم الأنشطة الثقافية والرياضية للنوادي الريفية، وتشجيع الصحافة المحلية (٤٩).

٤- تطوير سلوكيات الأفراد وتكوين اتجاهاتهم وعاداتهم وتقاليدهم السليمة، من خلال إقامة المشروعات الاقتصادية والاجتماعية المغايرة لما ألفه الناس، ولا يتسنى تحقيق ذلك إلا إذا كانوا على درجة من المعرفة تمكنهم من متابعة الأحداث، وما يكتب عنها، حتى يستطيعوا تكوين رأى واع عنها، حيث أن محو الأمية ليس مجرد حفظ وتكرار المقاطع والكلمات، ولكنها عملية تفكير نقدي لما يقرأه الفرد ويكتبه (٥٠).

٥- كذلك من أهم أهداف المدخل الوظيفي، إكساب الأميين القدرة على رعاية حقوقهم، والقيام بمسئولياتهم الاجتماعية، وممارسة حقوقهم السياسية بوعي وفهم وحرية كاملة في إبداء الرأي (٥١)، وذلك عن طريق تحرير الأمي من قيود السلبية والهامشية والتبعية، وهذا مبدأ أصّلته فلسفة باولو فريرى، وكان له صدى قوى في ندوة برسيبوليس الدولية بإيران عام ١٩٧٥ (٥٢).

** وفـــي النهاية يهدف التعليم الوظيفي إلى رفع كفاية الأميين في العمل وفي مدى مشاركتهم في مناشط المجتمع حتى يتفاعلوا مع بيئتهم تفاعلا ايجابيا تنعكس أثاره عليهم وعلى مجتمعهم وهكذا يتضح هدف الوظيفية في ترجمتها للمعلومات حتى تصبح لها وظيفة مباشرة في حياة الفـــرد وحـــياة المجتمع ، ويصبح الفرد قادرا على فهم ومعالجة المشكلات التي تواجهه في عمله وفي ضروب حياته الأخرى.

خصائص المدخل الوظيفي لمحو الأمية :

يتميز المدخل الوظيفي لمحو الأمية عن المدخل التقليدي لها بخصائص متعددة من أهمها :

١ - الانتقائية :

التعليم الوظيفي انتقائي، أي أنه يهتم بالمناطق والقطاعات التي تحظى بالأولوية في خطط التنمـــية، ومـــا يرتبط بها من مشكلات ومناشط أساسية، كما يركز على فئات السكان ممن لديهم دوافـــع كافية ، ولكن أميتهم تقف عقبة في سبيل تنفيذ مشروعات التنمية. كما أنه نشاط تركيزي يستهدف تدريب الأميين تدريباً عميقاً يمكنهم من اكتساب المهارات والمعارف والاتجاهات المهنية والاجتماعـــية التـــي يستطيعون استخدامها بصورة فعالة [٥٣]، ترتب على ذلك تنوع برامج محو الأمية من بيئة لأخرى، ومن مجال لآخر داخل نفس قطاع العمل، وبالتالي فهو صورة من صور الإنـــتاج الذي يعاون العامل والفلاح والمجتمع، ويساعد على رفع مستوى الدخل القومي، أي أنه تخطيط لاستثمار الطاقة البشرية [٥٤].

٢ - الارتباط بالعمل :

ينـــبع التعلـــيم الوظيفي من العمل، ويتكامل معه، ولا ينفصل عنه، والوظيفة بهذا المعنى تساير الفرد، وتساير حركة المجتمع في نموه، ولذلك يجب أن تمتزج مهارات الاتصال بالمهارات المهنـــية والاجتماعـــية التـــي يستعملها الأمي امتزاجاً يؤدى إلى تنمية شخصية الفرد في أبعادها المختلفة [٥٥].

٣ - الارتباط بالمشروع [٥٦] :

وبناءً على ما سبق فإنه يرتبط أيضاً بالمشروع داخل قطاع العمل، لأن الاختيار يقع على مشروع، والمشروع يهيئ فرصة العمل للأفراد، وهكذا تصطبغ مهارات الاتصال بلغة المشروع ذاته، وتختلف الطريقة المتبعة من مشروع لآخر(، فالمادة القرائية التي تصلح لمهارات الاتصال فـــي مشـــروع صـــناعي تختلف عن المادة القرائيـــة التي تصلح لمهارات الاتصال في مشروع زراعي)

٤- الارتباط بالمشكلات :

إن التعلـيم الذي لايساعد الفرد على حل مشكلاته يفقد وظيفته الرئيسية، لذا يجب أن يهيئ التعلـيم الوظيفـي الفـرد لمواجهـة وحل مشكلاته المهنية والاجتماعية والفكرية، بالإضافة إلى مشكلات الجماعة والمجتمع.

٥- الارتباط بالجماعة :

ترتـبط الحمـلات التقليدية لمحو الأمية بالكتاب، ويرتبط التعليم الوظيفي بالخبرة، فللكبار خبرتهم الطويلة في الحياة التي يجب أن تتخذ أساساً للتعلم، كما أن لهم خبرتهم المهنية التي تحتاج إلى تطوير يساير التطور التكنولوجي الحديث، لذا يرتبط التعليم الوظيفي ارتباطاً مباشراً بالخبرة الفردية والجماعية والمهنية العامة.

٦- الارتباط بالدافع :

يحقـق تعلـيم الكبار في صورته الوظيفية حاجات الأفراد وتطلعاتهم نحو حياة أفضل بما يهيئهم للقيام بدورهم الاجتماعي والاقتصادي في المجتمع الذي يعيشون فيه، وهكذا يرتبط التعليم الوظيفي بدوافع الكبار، وينبع منها ويهدف إلى تحقيقها.

٧- التنـوع [٥٧] :

تخـتلف بـرامج التعليم الوظيفي تبعا لاختلاف المهنة التي يزاولها الفرد، وتبعا لاختلاف الظـروف البيئـية التي يخضعون لها في حياتهم اليومية، وبذلك تتعدد أنواعه تبعا لتعدد الأعمال واخـتلاف الأفـراد، وهكـذا يراعـي التعليم الوظيفي الفروق الفردية والجماعية ويساير أحدث الاتجاهات التربوية، وبذلك فهو مرن يتغير بالنسبة للفرد والجماعة والعمل والبيئة وأهداف الخطة

٨- التركيز:

مـنهجه أكـثر تركيزا في محتواه من منهج محو الأمية التقليدية الذي يهتم بشكل العملية الـتربوية أي بالصـورة التـي تنقل بها المعرفة باللفظ والرقم والجملة والعدد بينما يهتم التعليم الوظيفي بالمحتوى (محتوى مهارات الاتصال).

٩- التكامل :

أي ترتـبط مهارات التعليم الوظيفي مع بعضها البعض ، بحيث تنمو ككل له وحدته، ولذا يجـب أن تنـبع مهـارات الاتصـال من طبيعة العمل، وخصائصه ومن المهارات المهنية التي

يستعملها الأمي وهو يتدرب على إتقان عمله ، وغير ذلك من المهارات العقلية والاجتماعية الضرورية لنجاحه.

١٠- اتصال مراحل التعليم :

أي تصبح مدة التعليم كلا لا يتجزأ، وهي بذلك لا تنتهي إلا عندما يتقن الفرد مهارات العمل ومهارات الاتصال والمهارات الأخرى التي تحقق له مواجهة و معالجة مشكلات حياته بنجاح، كما تصبح مرحلة المتابعة مرحلة أساسية، يتلقى فيها الدارسون تعليماً منظماً، ومعنى هذا امتداد فترة التعليم المنظم في برامج محو الأمية الوظيفية، بحيث تصل في بعض البلدان إلى مستوى الصف الرابع الابتدائي، وفى بلدان أخرى تصل إلى مستوى الصف السادس(٥٨).

وبذلك تتميز برامج التعليم الوظيفي بأنها برامج تربوية لتعليم الكبار، تتكامل فيها مهارات الاتصال مع التدريب المهني مع الإعداد الاجتماعى، فى إطار خطط التنمية تامتكاملة مع مشروعاتها ، المستهدفة رفع كفاية العنصر البشرى اللازم لهذه المشروعات (٥٩).

أهم الفروق بين المفهوم التقليدي والمفهوم الوظيفي لمحو الأمية :

تقتصر محو الأمية بمفهومها التقليدى على مجرد تعليم الأفراد القراءة والكتابة والحساب بما ييسرلهم الاتصال الكتابى، أما المفهوم الوظيفى فإنه يقوم على العمل **work oriented** والمهارات والمعلومات والعادات الفكرية التى تتصل به ، وبذلك يشتمل منهج الدراسة على التدريب المهنى- الذى يتصل بدور الفرد كمنتج وكمواطن- والإرشاد الفكرى ، واقتصاديات المصنع أو المزرعة، والمعلومات الصحية ، وتعليم هذه المهارات لا يتم منفصلاً عن المضمون بل متكاملاً معه بما يهيء الفرصة للاستذادة منها من أجل الاسهام فى التنمية الشاملة للمجتمع (٦٠) .

إن محو الأمية التقليدي يستهدف غايةً واحدة لا تتجزأ هي تعليم القراءة والكتابة والحساب، ومن ثم فإنه عملية منعزلة عن الواقع المجتمعي واحتياجات الأفراد، كما أنه عملية تعليمية غير مركزة، بل موجهة إلى الكبار من الجنسين في كافة الأعمار دون مراعاة الفروق بين الاهتمامات المختلفة للدارسين ومصالحهم، وظروفهم الاجتماعية والاقتصادية، أي توجه هذه النوعية من البرامج اهتمامها بالشكل العام للبرنامج، أي بالصورة التي تنقل بها المعرفة، وباللفظ، والرقم والجملة والعدد، دون اهتمام مصاحب أو مواز بمضمون هذه البرامج التي هي أساس عمل محو

الأمية الوظيفي [٦١]، وقد يفسر لنا هذا أسباب الفشل الذي منيت به بعض حملات محو الأمية في عدد من الدول.

وعلى النقيض من ذلك يتميز محو الأمية الوظيفي بأنه عملية تدريب أكثر منه عملية تعليم قراءة وكتابة وحساب، كما تستوحى أهدافه من غايات وبرامج التنمية التي تمثل في حد ذاتها إطار العمل للأميين الراشدين سواء كانوا حرفيين أو عمالاً أو فلاحين، ومن ثم فإنه يسعى إلى تيسير اكتساب ذخيرة متكاملة من المعرفة والمهارة والخبرة والدراية تؤدى متكاملة إلىَ إعادة تشكيل أصيلة للحياة والعمل [٦٢].

ولعل أبرز نواحي الاختلاف بين مفهوم محو الأمية الوظيفي، ومحو الأمية التقليدي يتمثل في أن الوظيفة تستهدف رفع مستوى الحياة كخطوة أولى، يترتب عليها إمكانية التغلب على مشكلة الأمية الأبجدية على المدى الطويل، أما الاتجاه التقليدي فيركز على تعليم القراءة والكتابة والحساب باعتبارها مهارات أساسية لتطوير مستوى حياة الفرد والجماعة، ومن ثم لا يترتب عليه نجاح كبير من حيث نوعية التعليم وعائده، وذلك لأن مهارات الاتصال لا ترتبط مباشرةً بعمليات وإجراءات التنمية التي هي جوهر التعليم الوظيفي [٦٣].

على الرغم من انخفاض تكاليف برامج محو الأمية الأبجدية بالمقارنة بتكاليف برامج محو الأمية الوظيفية ، إلا أن الاقتصار على معرفة القراءة والكتابة والحساب لا يساوى الجهود والنفقات التي تبذل فيها، ولذلك ينبغي عدم استكثار ما يبذل من جهد أو مال في برامج محو الأمية الوظيفية، التي تكسب الأمي القدرة على استخدام وسائل الاتصال في شئون الحياة اليومية، وتضمن عدم ارتداده للأمية مرة أخرى [٦٤] ، فكلما كانت برامج محو الأمية الوظيفية موجهة إلى الفئات العمالية في سن الشباب ذات الفعالية الاقتصادية ، كان العائد أكثر من العائد الذي ينتج من الفئات العمالية في السن المتقدمة، حيث يترتب على ذلك زيادة الإنتاج كماً ونوعاً .

وفى ضوء خبرات الدول الإفريقية يذكر المخطط الاقتصادي (آرثر لويس) أن أسرع طريقة لزيادة الإنتاجية في الدول النامية تتمثل في تدريب الكبار الذين يوجدون حالياً على رأس العمل [٦٥].

خطوات محو الأمية الوظيفي :

إن محـــو الأمـــية طـــبقاً للمدخل الوظيفي يشبه مدخل تنمية المجتمع، من حيث ربط تعليم المهـــارات الأساســـية بمجـــالات العمل والإنتاج، وإن هذا المدخل فرض على الهيئات العالمية والمجتمعات الإنسانية إتباع خطوات معينة حددها عبد المنعم محمد عبد الله عام ١٩٩٤م فيما يلي:

١- القـــيام بإجـــراء مسح شامل للتعرف على مجتمع الأميين، وتحديد أنشطته وما يواجهه من مشكلات.

٢- تحديد أولويات العمل مع قطاع الأميين الكبار، لأن هذا المدخل كما سبق وذكرنا يقوم على الانتقاء (سواء بالنسبة للقطاعات أو المشكلات أو المناشط أو فئات السكان).

٣- القـــيام بدراســـات تحليلـــية للأعمال التي يقوم بها الأميون في القطاعات المختلفة، لإعداد محـــتوى التعلم ومواده، بحيث تكون مرتبطة بواقع الأفراد، متشعبة طبقاً لدوافعهم، وهادفة لتحسين أعمالهم.

٤- تحديـــد الأهداف الكيفية والكمية لبرامج التعليم الوظيفي، في ضوء حجم الأمية بشكل عام، والمجـــتمع المختار بوجه خاص، وعلى ضوء المشكلات التي تسببها الأمية والوثيقة الصلة بتنمية البيئة، وبخاصة التي ينعكس أثرها على موقع العمل المختار، فالأهداف الكيفية متمثلة فـــي الكفـــاءات والقدرات المقصود نقلها إلى المشتركين، والأهداف الكمية متمثلة في عدد الأميين الذين يمكن استيعابهم في البرنامج.

٥- ترجمة الأهداف الكمية والكيفية إلى برامج عملية قطاعية، للاستفادة من تجارب القطاعات الأخـــرى وطـــرائقها وأســـاليبها التعليمية الفعالة لمحو أمية أفرادها، وتتطلب هذه الخطوة مراعاة التجانس عند اختيار المشتركين سواء من حيث الانتماء الحرفي، والجنس، والوضع الاجتماعـــي والاقتصادي والثقافي، بالإضافة إلى الاستعانة بالمدرسين المؤهلين، وأصحاب الكفاءات الفنية.

٦- إعـــداد المواقـــف التعليمية في صورة وحدات عمل تسهم في رفع الكفاية الإنتاجية للفرد، يـــراعى فـــيها التركيز على المهارات التي يمتلكها الأمي، والعمل على تدعيمها وتقويتها، وإضـــافة مهـــارات جديـــدة، وذلك من خلال ربط التعليم بالحياة والعمل، والمزج بين محو الأمية والمهارات والعادات السلوكية والتغيرات في اتجاهات الفرد[٦٦].

٧- اختـيار وتدريب المعلمين الذين يقومون بمهام العمل في برامج محو الأمية الوظيفية، بحيث تكـون لديهم رؤية واضحة لأهداف هذا المدخل، ودرجة من الكفاية تساعدهم في التعامل مع المهـارات المطلوبـة فـيه، وهـنا يتضح دور المعلم في تقديم مشكلات مرتبطة بالمواقف الواقعية، لمساعدة المتعلم للوصول إلى نظرة ناقدة للواقع بشكل أفضل (٦٧).

٨- تنفـيذ الـبرنامج وتقويمه، حيث تتم الدعوة لمحو الأمية في صورة حملة قطاعية تستهدف المنتميـن إلـى القطـاع، ويتم فيها تحويل الترتيبات النظرية السابقة إلى واقع عملي، وتتم المـتابعة والـتقويم للوقـوف علـى درجة نجاح البرنامج، وكذلك ما يواجهه من صعوبات لتداركها والتغلب عليها.

تقويم المدخل الوظيفي لمحو الأمية :

نـال هـذا المدخل تأييداً قوياً من جانب الدول الأعضاء في المنظمات العالمية والإقليمية، ومـن الهيـئات العامة والخاصة، وذلك لأنه يُعد أسلوبًا عملياً متكاملاً يتحقق فيه ارتباط البرنامج بحاجـات التنمـية الاقتصادية والاجتماعية - والانتقائية - والوظيفية- الشمول - والتركيز على الفـئات المتجانسة - والتنوع في المناهج الدراسية، والتكامل والتتابع بصورة تتدمج فيها مراحل الدراسـة، بحيث ينتقل الدارس من مستوى محو الأمية إلى مستوى تعليمي أرقى حتى يصل في النهاية إلى درجة الإتقان.

* يتميز هذا المدخل بأنه جعل محو الأمية هدفاً في حياة الفرد، سواء عن طريق ربط عمليات التعلم بفرص العمل، أو ربط محتوى التعلم بخبرة الفرد وبيئته، ومن ثم الوصول بالأمي إلى مستوى تعليمي لا يرتد معه إلى الأمية مرة أخرى، بالإضافة إلى توظيف محو الأمية لخدمة عمليات التنمية.

* كما يتميز بربط تنمية الفرد العامل بالتنمية الشاملة للمجتمع، نتيجة الاستفادة من إجراءاته في اكتسـاب القـدرة علـى إنـتاج الثروة المادية والمعنوية والاستمتاع بما يقدمه لمجتمعه من إنجازات تنموية (٦٨).

وعلى الرغم من هذه المميزات فإن هناك بعض السلبيات التي ترتبط بهذا المدخل من أهمها :

* حداثة مفهوم محو الأمية الوظيفي ذاته، وما يتطلب تنفيذ إجراءاته من ترابط بين محو الأمية البحث والتدريب الحرفي والتثقيف الصحي والاجتماعي والاقتصادي والنسوى.

* بالـــرغم من تأكيد هذا المدخل على ضرورة التعاون الوثيق بين الوزارات الفنية ومختلف الجهات والهيئات الاقتصادية المشتركة في مشروعات التنمية، إلا أن التقارير الميدانية أفادت بعـــدم قـــيام معظم هذه المؤسسات والتنظيمات بالمهام الموكولة إليها في برامج محو الأمية الوظيفـــية، وأن الجهـــود التـــي بذلت كانت محدودة وقاصرة في معظم الأحوال على بعض الفصول المدرسية المسائية المنفصلة تماماً عن مواقع العمل، وقد أرجعت التقارير عدم إسهام العديـــد مـــن هذه المؤسسات في حملات محو الأمية إلى عدم حاجة العمل بها إلى مهارات القـــراءة والكتابة والحساب، كذلك فقدان الحماس نتيجة ضعف رغبة الأميين في المشاركة، وتغلب الخجل عندهم على الحوافز المقدمة لهم، وارتفاع تكاليف الإجراءات المتبعة في ظل هذا المدخل.

* كمـــا أن هـــذا المدخل الوظيفي يضيق من دائرة التعليم، حيث يقصره على الجانب الفردي والمنفعى، أي أنه يركز على الجوانب المهنية ويتجاهل الحاجات النفسية للأميين.

* كذلك عدم ملاءمة الكتب وما فيها من مادة تعليمية لمستوى الدارسين، وغلبة الطابع التقليدي عليها، وعدم إتباع المنهج الشامل الذي يؤسس عليه هذا المدخل.

* أيضـــاً عـــدم تلقى المعلمين التدريب المناسب سواء قبل الخدمة أو في أثنائها، حيث اعتمدت بـــرامج التدريب على الطرق الإلقائية، وغلبة الطابع النظري عليها، ورغم التطورات التي حدثـــت في مجال الأعمال التي يمارسها الأميون، إلا أن المعلمين اتبعوا نفس الطرق السابقة دون تجديد أو ابتكار[٦٩].

* كذلـــك من السلبيات أنه يهمل جانباً هاماً هو الجانب الإنساني والاجتماعي، من حيث إلزامية تعمـــيم محـــو الأمـــية، أي إزالة الأمية عن الفرد كحق أساسي بصرف النظر عن المردود الاقتصادي والاجتماعي الذي سوف يقع بالضرورة [٧٠].

* مفهـــوم محو الأمية الوظيفي الذي ينادى بتوظيف القراءة والكتابة ومبادئ الحساب، قد وقع عـــند صـــياغة العملـــية في دائرة المفهوم الاقتصادي الضيق للتنمية، فارتباط تعليم القراءة والكـــتابة بتعلم المهنة، وارتباط قياس النجاح في محو الأمية بالنجاح في زيادة الإنتاج، على الرغم من تشبث الداعين لهذا المفهوم بمبدأ التنمية الشاملة بكل جوانبها في حياة الفرد ونشاط المجـــتمع، حيـــث يقول الرئيس نيريرى : إنى أريد منها (يقصد محو الأمية الوظيفي) أن

توسع مدارك الرجل والمرأة لا أن تحول الرجال والنساء إلى آلات تفوق أجزاء الآلات الحديثة (٧١).

ثانيا بعض التجارب العالمية المعاصرة في مجال محو الأمية الوظيفية

لاشك أن الإطلاع على تجارب ونماذج الدول الأخرى وخاصة الناجحة منها في مكافحة الأمية بصفة عامة والأمية الوظيفية بصفة خاصة يعطى نظرة أوسع وأشمل عند حل المشكلة، ويساعد على معرفة الظروف المختلفة التي تتدخل في تكوينها ومحاولة الاهتداء للحلول المناسبة لكل ظرف من الظروف .

(أ) في إطار الإسهامات المؤسسية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار:

١ - *في دول اقتصاد السوق الحرة :*

* من الإسهامات الهامة التي انتشر أثرها على نطاق العالم نموذج إدارة الإرشاد الزراعي بالولايات المتحدة الأمريكية، وفى نفس الاتجاه دور موظف الإرشاد الاجتماعي.

* نموذج كلية راسكين Ruskin College في المملكة المتحدة. والمؤسسات الأحدث المناظرة لها مثل اتحادات الثقافة العمالية لخدمة الطبقة العاملة وتوسيع الآفاق الثقافية لهم.

* المدرسة الشعبية العليا الدنماركية Folk High School وكليات المجتمع في الدنمارك وفنلندا والسويد ودول أخرى، وتعتبر الدنمارك أول من أنشأ هذا النوع من المدارس في الدول الاسكندنافية، وهدفها تدريس الديمقراطية والمواطنة الصالحة لسكان الريف.

* جامعات العمر الثالث(U3A) أي جامعات المسنين ، وتوجد في دول كثيرة منها فرنسا وبريطانيا وبلجيكا واستراليا وغيرها ، ويقصد بالعمر الثالث فترة التقاعد النشط ، وارتبط مفهوم جامعات العمر الثالث في بداية نشأتها بالعناية بالأفراد في سن التقاعد عن العمل من الناحية الجسمية والصحية والعقلية والاجتماعية، ويوجد في فرنسا وحدها حوالي ثلثي عدد جامعات العمر الثالث في العالم، ويوجد في بريطانيا " ٥٠ " جامعة من هذا النوع، والهدف من هذه الحركة هو استثارة النشاط العقلي وتقديم الفرصة للكبار لمتابعة التعلم كهدف في حد ذاته وليس من أجل الحصول على شهادة أو الإعداد للعمل، كما ظهرت حركات للتعليم والعمل لصالح الفقراء، مثل الحركة الدولية للمسحوقين في العالم الرابع في فرنسا (٧٢).

٢ - ***في الدول النامية :***

وفيها يمكن أن تأتى المساندة الرئيسية لتعليم الكبار من خارج الإدارة والوزارة المعنية به، حيث أن وزارات مثل الزراعة والصحة والعمل والسكان وكذلك إدارات التنمية التعاونية يمكن أن تؤدى أدواراً هامة في هذا المجال .

* ظهرت إدارات لتعليم الكبار على المستوى المركزي في دول عديدة مثل بوتسوانا والهند وكينيا وتايلاند (٧٣).

* في جمهورية تنزانيا نشرت ونفذت سياسة تعليم الكبار بصورة جديدة عن طريق كليات كيفوكوني، حيث تحول المجتمع كله إلى مدرسة بدون أسوار، مع تطبيق الحملات الوطنية لمحو الأمية ونشر معلومات عن التنمية، وتسير أثيوبيا على نفس النمط (٧٤).

* ولتوفير التدريب المهني للقيادات العاملة في التنمية، قامت جمهوريات تنزانيا وزامبيا وزيمبابوى بإنشاء كليات كيفوكونى في تنزانيا، وكلية الرئيس في زامبيا، ودار المزارع في زيمبابوى.

* إن المدرسة الشعبية العليا الدنماركية قد عادت إلى الظهور في جمهورية تنزانيا تحت اسم الكلية الشعبية للتنمية Folk Development College ويوجد منها حالياً حوالى ٥٠ كلية، تقدم أنواعاً مختلفة من التدريب لمعلمى الكبار على مختلف المستويات.

* ولتعليم المهارات الجديدة للفلاحين والعمال هناك مراكز تدريب الفلاحين ، والمراكز المحلية للتدريب على المهارات فى أثيوبيا، كذلك المراكز المتعددة الاختصاصات في الهند، وفيالق العمل فى بوتسوانا، كذلك تجربة كوميلا الشهيرة المعروفة باسم بنجلاديش. وقد استطاع هذا المشروع تطوير شبكة من المؤسسات والهياكل التى تقوم بتوفير التعليم من أجل التنمية والخدمات الإنمائية بصورة متكاملة لفقراء الفلاحين فى بنجلاديش.

* كذلك تقوم المنظمات التطوعية بدور هام فى مجال تعليم الكبار فى بلدان كثيرة مثل: لجنة تقدم الريف فى بنجلاديش، بعثة ريماكريشنا، ومركز تيلونيا فى الهند، مؤسسة التنمية الريفية فى باكستان، حركة سرفوديا فى سرى لانكا، والبعثه المتحدة فى نيبال، كذلك SENAI الإدارة الوطنية للتعليم الصناعى بالبرازيل SENAC الإدارة الوطنية للتعليم التجارى بالبرازيل، والعمل الثقافى الشعبى ACPO وجميعها في أمريكا اللاتينية (٧٥) .

في مصر هناك (٧٦) :

- مراكز تعليم الكبار ومحو الأمية التابعة لوزارة التربية ، وفصول محو الأمية التابعة للهيئات والشـركات والمؤسسـات المخـتلفة ومـنها قصور الثقافة التابعة لوزارة الثقافة ، ومراكز التدريب والتاهيل التابعة للوزارات المختلفة ، ومنها مراكز إعداد القادة في الصناعة وغيرها من المجالات .
- مؤسسـة الـثقافة العمالـية: التي انشئت بموجب القرار الجمهوري رقم ٢٢٥٣عام ١٩٦٠ والهدف منها: هو النهوض بمسئوليات التربية الثقافية والقومية والنقابية للطبقة العاملة وإعداد وتدريـب القـيادات النقابية والمشاركة الايجابية في محو الأمية والتوعية بالمشكلة السكانية. وتضم المؤسسة العديد من المعاهد المتخصصة مثل معهد الدراسات النقابية ١٩٦٣ م، ومعهد الإدارة العمالـية، ومعهـد الأمن الصناعي ١٩٦٥ م، ومعهد الثقافة السكانية ١٩٧٧ م، كما تضـم الجامعـة العمالية التي انشئت عام ١٩٨٥ م والتي تعتبر قمة الفكر العلمي في الثقافة العمالية، والهدف من إنشائها دعم وتطوير مستوي القيادات العمالية على أسس علمية سليمة تـتفق وخصـائص العصر، وتمنح الجامعة دبلوم بعد دراسة لمدة عامين ولا تقدم مقررات تؤدى إلى الحصول على درجة الماجستير والدكتوراة.

يتضح مما سبق عرضه أن :

المؤسسـات الخاصة بمحو الأمية وتعليم الكبار قد اتخذت أسماءً متعددةً لم يكن بينها اسم خاص بمحو الأمية الوظيفية، ولكن بالرغم من ذلك اتفقت على نوعية البرامج التي تقدمها لهؤلاء الكبار وهي :

- الإرشاد الزراعي لخدمة المجتمعات القروية بهدف التنمية الريفية.
- الثقافة العمالية لخدمة الطبقة العاملة بهدف التنوير الثقافي لهم.
- التدريب المهني بهدف إمداد العمال بالمهارات المطلوبة لتطوير وتحسين أعمالهم.

وهـذا في حد ذاته محو أمية وظيفية وإن لم يظهر ذلك في مسمى هذه المؤسسات، وذلك باعتبار أن محو الأمية الوظيفية جزء من تعليم الكبار.

(ب) فى إطار وضع تشريع خاص لمحو الأمية وتعليم الكبار :

١- فى دول السوق الحرة (٧٧) :

يندر فى هذه الدول أن تتولى الحكومة المركزية المسئولية المباشرة فى توفير خدمات تعليم الكـبار، وإن كانـت هـناك ضـغوط من أجل وضع تعليم الكبار أو محو الأمية ضمن اللائحة

السياسـية أو الوطنية، من خلال تشريع حكومى بهدف الحصول على بعض الموارد من الدولة لهذا النوع من التعليم.

* وهـذا لا يعـنى أن تعليم الكبار في دول السوق الحرة يسير دون توجيه، فعلى مدى سنوات عديـدة اسـتطاعت هـذه الدول أن يكون لديها خبرة كبيرة في وضع سياسات خاصة لتعليم الكـبار، وظهر نتيجة لذلك أنماط واضحة كخدمات في مجال محو الأمية وتعليم الكبار، مثل حـركات المـدارس الشعبية في الدول الاسكندنافية، وتعليم العمال في المملكة المتحدة، وفى الولايـات المتحدة الأمريكية أعلنت مبادرة محو أمية الكبار في سبتمبر عام ١٩٨٤م، كذلك مشروع حقوق المتعلم الكبير عام ١٩٩١ م، الذي ينص على مجموعة من الحقوق يجب أن يتمتع بها الكبار أهمها: حق التعلم بصرف النظر عن الجنس و العمر.... الخ، حق الحصول علـى إجازة من العمل للتعليم سواء كان عاماً أو مهنياً أو حرفياً، حق المساعدة المالية، حق الاشتراك في تخطيط واختيار أنشطة التعلم .

* ويعتبر التشريع الصادر فى الكثير من دول منظمة التنمية والتعاون الاقتصادى (OECD)- والخـاص بمـنح أجـازات مدفوعة الأجر للعمال من أجل الانخراط فى برامج محو الأمية وتعلـيم الكـبار- يُعتبر هذا التشريع مبادرة سياسية هامة، ولكن ظلت هذه المبادرات على المستوى المحلى فقط.

٢- ***في دول التخطيط المركزي*** (٧٨) :

يقـع التعلـيم بصفة عامة وتعليم الكبار بصفة خاصة فى هذه الدول تحت السيطرة التامة للدولة، وبالتالى لا تواجه هذه النظم مشكلة إقرار سياسة خاصة لمحو الأمية وتعليم الكبار، ولكن هـذه السياسة تقع فى شد وجذب بين الحزب من جهه والتطبيع السياسي والتأهيل الاقتصادي من جهة أخرى، كما تتأثر سياسة تعليم الكبار فيها بالسياسة العامة للدولة.

٣- ***في دول العالم الثالث*** (٧٩) :

توجه هذه الدول قدراً من الاهتمام لمجال محو الأمية وتعليم الكبار، ولكنه لا يمارس داخل إطـار سياسـة تفصيلية، فقد اكتسبت بعض هذه الدول خبرات مفيدة في وضع سياسات رسمية خاصة لمحو الأمية ولتعليم الكبار، سواء من خلال العمل التشريعي أو البيانات الحزبية، أو من توصيات اللجان الوطنية، أو قد تشتق هذه السياسة من خلال مجالس أنشئت للإشراف على تعليم الكـبار، كما أن هناك بعض الدلائل على دمج سياسة وتخطيط تعليم الكبار في التخطيط الإنمائي الشامل أو فتح قنوات بينها وبين التعليم النظامي .

* قامت جمهورية تنزانيا الإتحادية بأهم مبادرة سياسة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار، وذلك عندما خصص الرئيس جوليوس نيريري نسبة ١٠% من الميزانية القومية للتعليم لصالح تعليم الكبار، وبذلك لم يهمل تعليم الكبار خلال أقسى فترات المصاعب الاقتصادية التي مرت بها البلاد.

* وفى الهند عام ١٩٨٦ ظهرت فكرة تنادى بأن تسدد جميع المصالح والإدارات الإنمائية نسبة ٥% من موازنتها لتعليم الكبار، كما كان هناك حديث عن فرض ضريبة توجه لصالح هذا المجال، فقد اتبعت الهند خلال العقود الثلاثة لاستقلالها نموذج تنمية القوى العاملة اللازمة للاقتصاد الحديث، وأهمل حينئذ مجال محو الأمية وتعليم الكبار، وقد حاول تقرير لجنة التربية للفترة من ١٩٦٤ - ١٩٦٦ زحزحة الحكومة عن هذا الإهمال ولكن دون جدوى، حتى جاءت حكومة موراجى ديساي من ١٩٧٨ - ١٩٨٠ التي وضعت وللمرة الأولى في تاريخ الهند البرنامج القومي لتعليم الكبار (NAEP)، الذي أوكلت إليه مهمة تعليم ١٠٠ مليون من السكان بين سن١٥ - ٣٥ سنة ثلاثة أشياء :

١- مهارات القراءة والكتابة والحساب (٢) المهارات الإنتاجية (٣) إثارة الوعي، ولكن حكومة ديساى لم تعمر طويلا لكي تنفذ هذا البرنامج، ولكن الحكومات اللاحقة لم تستطع أن تسقط تعليم الكبار من برامج سياستها الوطنية، وبذلك تضمنت السياسة التربوية الجديدة التي أعلنت في الهند عام ١٩٨٦ عنصراً يخص تعليم الكبار بالإضافة إلى العناصر الثلاثة السابقة.

* كذلك تركز سياسة تعليم الكبار في مالاوي بصورة شديدة على الناحية الوظيفية بغرض زيادة الإنتاج.

* وأيضاً مبادرة بتسوانا بشأن وضع سياسة خاصة لمحو الأمية وتعليم الكبار تخدم أهداف تعميم التعليم الأولى في البلاد عن طريق تسجيل الأطفال الذين لا توجد لهم أماكن بهذه المرحلة، و كذلك بذل محاولات جادة لدمج التعليم النظامي مع التعليم غير النظامي.

* كذلك حملة نيكاراجوا فهي مثال ممتاز على وضع سياسة تعليم الكبار في صورة مشروع سياسي.

* أما في الدول العربية: فبالرغم من وفرة الموارد المالية في بعض الدول وخاصة النفطية، إلا أنها لم تهتم بمجال تعليم الكبار الاهتمام الكافي، ولم تتم الاستفادة من فرصة القيادة في مجال السياسة التي أتاحتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والجهاز العربي لمحو الأمية

وتعليم الكبار، ولم تول المنظمات الإفريقية اهتماماً كافياً بالتعليم بصفة عامة وتعليم الكبار بصفة خاصة.

* وفى آسيا على حين توجد حالات فردية ناجحة، ولكن لا يوجد قدر كبير من العمل الإقليمي بشأن اتخاذ مبادرات سياسية لتعليم الكبار، ونفس الشيء ينطبق على أمريكا اللاتينية ، ولكن مكاتب اليونسكو الاقليمية فى إفريقيا وأمريكا اللاتينية وآسيا و الدول العربية قد قامت بسد الثغرة فى جانب السياسة إلى حد ما.

* وتعد الضريبة على الصناعات فى كثير من دول أميركا اللاتينية واقعاً لصالح مجال تعليم الكبار ، حيث تستثمر الصناعات الكبيرة حالياً ٥% من ميزانيتها العامة فى التدريب والتعليم المستمر.

نستنتج مما سبق أن

* **فى بعض دول السوق الحرة وضع تشريع – وإن ظل على المستوى المحلى فقط – بمنح** أجازات مدفوعة الأجر للعمال من أجل الانخراط فى برامج محو الأمية وتعليم الكبار.

* **فى الدول النامية** لا يمارس محو الأمية وتعليم الكبار داخل إطار سياسة تفصيلية ، وإن كانت هناك محاولات لدمجه فى السياسة العامة للتعليم .

* هناك أفكار نادت بأن تخصص جميع المصالح والمؤسسات والهيئات المختلفة نسبة تتراوح ما بين ٥–١٠ % من موازنتها لصالح تعليم الكبار بها.

* الحالة الوحيدة التى ركزت فيها سياسة تعليم الكبار على الناحية الوظيفية بغرض زيادة الانتاج

* **في الدول العربية** لم يلق مجال تعليم الكبار الاهتمام الكافي سواء على مستوى الدول أو على مستوى المنظمات، ولكن قامت مكاتب اليونسكو الإقليمية ببعض الجهود البسيطة لوضع سياسات خاصة لمحو الأمية وتعليم الكبار.

* **في أمريكا اللاتينية** خصصت ضريبة على الصناعات توجه لصالح تعليم الكبار.

(ج) في إطار تقويم برامج وسياسات محو الأمية وتعليم الكبار[٨٠] :

إن تقويم مواد تعليم الكبار وعملياته من أكثر الاهتمامات التقويمية شيوعاً، إذ يجرى اختبار وتجريب المواد المطبوعة كالكتب، والمواد المصورة الإيضاحية لتحديد قابليتها للفهم

ومدى فعاليتها، كما أن تقويم الأثر البعيد على المجتمعات المحلية، وتقويم تأثير تعليم الكبار على قطاعات التنمية الأخرى من المسائل الهامة، ولكنها تحتاج إلى استثمارات هائلة من الوقت والمال.

* كان أهم جهد دولي لتقويم برامج محو أمية الكبار، هو ذلك التقويم الذي شارك فيه برنامج الأمم المتحدة، ومنظمة اليونسكو لتقويم البرنامج التجريبي العالمي لمحو الأمية، وكان هذا الجهد رائداً من عدة وجوه :

١- إظهار الحاجة إلى التقويم في مجال مَحو أمية الكبار.

٢- استعراضه للمنهجية التي اتُبعَت في هذا التقويم الدولي.

٣- تجميع الخبرات في هذا المجال وعرضها على المجتمع الدولي.

* تولت الوكالة الكندية للتنمية الدولية (CIDA) عدداً من الدراسات التقويمية بالتعاون مع المركز الدولي لبحوث التنمية (IDPC) والمجلس العالمي لتعليم الكبار (ICAE) ، ومن هذه الدراسات : تقويم أثر البرنامج الوطني لمحو الأمية بالمناطق الريفية والحضرية في أثيوبيا ، وكان لهذا التقويم أثر كبير على عملية صنع القرار داخل الحملة.

* **قامت الهيئة السويدية للتنمية الدولية (SIDA) بالعديد من الدراسات التقويمية الذي أُجرىَ الكثير منها في إفريقيا، ففي اثيوبيا قامت الهيئة بتقويم المراكز المحلية للتدريب على المهارات، وفى تنزانيا قامت الهيئة بتقويم الأثر البعيد للحملة على المجتمع المحلى.**

* **كما أجرت الوكالة الألمانية للتعاون الفني (GIZ)** دراسة تقويمية كجزء من المساعدات الفنية التي تقوم بها، ففي بتسوانا مولت الوكالة سلسلة من عمليات التقويم لبرنامج بتسوانا الوطني لمحو الأمية.

* وصل الاهتمام بالتقويم إلى الهند كجزء من مشروع محو الأمية الوظيفية الذي ارتبط بالبرنامج العالمي لمحو الأمية الذي بدأته اليونسكو، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ومن بين المواد التقنية التي استخدمت في تقويم المشروع دليل التدريب الذي احتوى على أداة لإجراء المسح الأولي، وقائمة بمؤشرات الأثر البعيد، واختبارات في مهارات القراءة والكتابة والحساب، ونماذج للتقارير الدورية.

* وفــي كينيا تتمثل جهود التقويم بها في تعاون الوكالة الألمانية للتعاون الفني (DES) في عام ١٩٨٨ مع كلية تعليم الكبار والتعليم عن بعد، وذلك لتدريب حوالي ١٠ من أعضاء هيئة الـتدريس و١٥٠ اختصاصـــي تقويم، وأجرى هؤلاء المقومون كجزء من متطلبات تدريبهم دراسات تقويمية حول موضوعات متنوعة.

* أتــى التقويم إلى معظم دول العالم الثالث كجزء من المساعدات الفنية التي تقدمها الوكالات المتعددة الأطراف، وقد تبين لهذه الدول جدوى التقويم عند تخطيط وتنفيذ برامج تعليم الكبار.

* لــم يكن من المتيسر دائماً لمعظم دول العالم الثالث إجراء عمليات تقويم منهجية، وذلك لأن التقويم يمتص الموارد، وحين يتنافس التقويم مع الموارد على خدمة توفير البرامج ذاتها، فإن الأخيرة تكون هي الأجدى.

* أن دول العـــالم الثالـــث لا تمتلك التكنولوجيا أو الموظفين المتخصصين أو الموارد اللازمة لتقدير الحاجات التعليمية الضرورية بصورة منهجية، ففي الصومال قررت أن تجعل التقدير الجماعي للحاجات التعليمية جزءاً من التخطيط لحملتها الوطنية لمحو الأمية، ولم تكن هناك أي معلومـــات مـــتوافرة عن الواقع في القرى، فدعت الحكومة إلى عقد حلقة دراسية وطنية ضـــمت جمـــيع صـــناع القـــرار من مختلف المستويات الإدارية في مقديشيو، ليعبروا عن الحاجـــات التعليمـــية والإنمائية للأفراد. وفى كوبا أجرى تقويم لمحو الأمية ليس عن طريق مســـح تقليدي ولكن عن طريق استراتيجية جماعية، أما المنهج الذي استخدم في تقويم حملة نيكاراجوا لمحو الأمية، فقد كان نهجاً تاريخياً يتضمن خليطاً من السرد والتحليل.

* كانت النتيجة العامة لكل هذه العمليات التقويمية هي إنشاء النظم المكتبية للمعلومات الإدارية لبرامج وحملات محو أمية الكبار مثلما حدث في بتسوانا واثيوبيا وجمهورية تنزانيا المتحدة.

* أن معظم الدراسات التقويمية التي جرت في إطار المساعدات الفنية نفذت بطريقة شكلية.

* فـــي دراســـة قـــام بها المركز الدولي للمعلومات التربوية (ERIC) في الولايات المتحدة وأماكـــن أخرى خلال الفترة من ١٩٨١ – ١٩٨٧ ، كشفت هذه الدراسة عن وجود ١٢٥٠ عنواناً لحملات محو الأمية وتعليم الكبار.

(د) في إطار سد منابع الأمية:

و تظهر منابع الأمية فيما يلي :

١- **عدم تحقيق الاستيعاب الكامل** في جميع مستويات التعليم وعلى الأخص المرحلة الأولى، حيث ازداد عدد السكان في سن التعليم (٦-٢٣) في الوطن العربي إلى ٧٩ مليوناً عام ١٩٨٥، ومن المتوقع أن يبلغ ١١٧ مليوناً عام ٢٠٠٠، ولكن العدد الفعلي للملتحقين بمستويات التعليم الثلاثة كان أدنى من ذلك بكثير، إذ بلغ ١٧ مليوناً عام ١٩٧٠ بنسبة قيد خام تعادل ٣و ٣٣ %، وفي عام ١٩٩٢ بلغ ٧٢ مليوناً بنسبة قيد خام ٣٠% من مجموع السكان في سن التعليم، وتظل هذه النسبة على حالتها حتى عام ٢٠٠٠ مع ازدياد في العدد المطلق إلى ٨٤ مليوناً [٨١]، وقد حاولت الدول العربية التوسع في التعليم الابتدائي خاصة بحيث تضاعفت معدلاته، ففيما بين سنة ١٩٧٥- ١٩٩١م ازداد متوسط النمو السكاني الإجمالي للالتحاق بالمرحلة الأولى من التعليم في مجمل الأقطار العربية عن متوسط النمو السكاني لدى الفئة ما بين (٦-١١) سنة[٨٢]، فقد بلغ معدل الالتحاق بالمرحلة الابتدائية عام ١٩٧٥م ٧٠% من عدد السكان في سن المرحلة، وبلغت ٨٤% عام ١٩٩١م، وكانت نسبة التحاق الإناث ٥٤% عام ١٩٧٥م ا زادت إلى ٧٥% عام ١٩٩١م، وإذا استمر هذا التوسع فان المعدل الإجمالي للالتحاق بالتعليم الابتدائي عام ٢٠٠٠ سيبلغ ٨٦% ، ٩٢% ذكور، ٧٨% إناث، في حين أن متوسط الالتحاق العالمي بالتعليم الابتدائي يبلغ حوالي ٨٤% للبنات - ٩٠% للبنين عام ١٩٩٨[٨٣]، وهذا يعني توسعا في التعليم الابتدائي أسهم بقدر كبير في سد منابع الأمية.

وكان نتيجة هذا القصور في الفرص التعليمية المتاحة في جميع مستويات التعليم وعلى الأخص المرحلة الأولى أن بلغ عدد الأميين في الوطن العربي حوالي٦٩ مليونا، بنسبة ٧٣% من مجموع السكان فوق ١٥ عاماً فأكثر عام ١٩٧٠م ، إلا أنها قد انخفضت إلى٤٨,٧ % عام ١٩٩٠م، ومن المتوقع أن تنخفض إلى ٤٠% عام ٢٠٠٠م، وأن أعلى عدد للأميين موجود في مصر (حوالي ١٧ مليون نسمة)، تليها كل من المغرب والجزائر والسودان إذ يزيد عدد الأميين في كل منها على خمسة ملايين نسمة ، أما أقل عدد فهو موجود في جيبوتي إذ يبلغ حوالى ٣١٨٠٩ فردا .

أما أعلى نسبة للأمية فهى موجودة بالمغرب ٧١,٨% فى الفئة العمرية (١٥- ٤٥)سنة، تليها السودان ٦٠,٢٩%، وأقل نسبة للأمية موجودة في العراق ٢,٩٩%، تليها سلطنة عمان ٧,٠٩ %. وتدعو الأرقام والنسب السابقة إلى ضرورة سد هذا المنبع الخطير الذي يؤدى إلى تزايد بل تفاقم مشكلة الأمية وذلك عن طريق تعميم التعليم الابتدائي ليشمل جميع الأطفال

الملزمين، لأنه إذا استمر الوضع الراهن على ما هو عليه فلن ينخفض معدل الأمية عن ٣٠% للجنسين في عام ٢٠١٠م (٨٤)

٢- **تعـد مشـكلة التسـرب** من أخطر المشاكل التي تحول دون استكمال المرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى ارتداد المتسرب سريعاً إلى الأمية، لأنه لم يكتسب بعد المهارات والمعارف التي تحول بينه وبين العودة إلى الأمية مرة أخرى، وخاصة إذا حدث هذا خلال السنوات الخمس الأولى من التعليم الابتدائي، حيث يوجد أكثر من ١٠٠ مليون طفل في سن التعليم الابتدائي لم يلتحقوا بمدارس هذا التعليم، وأيضاً ما يماثل هذا العدد تقريباً قد تسرب خلال السنوات الأولى منها(٨٥).

ولذلـك تبنت بعض الدول بنى تعليمية جديدة أكثر مرونة من البنى الكلاسيكية القائمة، في ضوء مواردها المادية والبشرية، وهى أشكال تعليمية غير نظامية مكملة للتعليم المدرسي، بهدف مضـاعفة الفـرص التعليمية أمام الذين لم يجدوا مكانا في النظام التعليمي أو الذين تسربوا منه، **ويتضح ذلك من التجارب في المجالات التالية:**

(أ) خفض مدة المرحلة الإلزامية أو اليوم المدرسي:

١ - *خفض اليوم المدرسي* (٨٦):

* قـد تبنت دول نامية عديدة نظام الفترتين الذي يُطبق فى المناطق شديدة الطلب على التعليم ولاسيما المناطق الحضرية، وفى حالات أخرى يكون نظام الفترات الثلاث كما في: (الرأس الأخضر - سادتومي - بنسبي).

* وفى بعض الحالات يُعْطَى التلاميذ والمدرسون المضطرون إلى العمل بعض الحرية لمزاولة أعمال منتجة، وقد دلت الدراسات التي أجريت في (فنزويلا - شيلي - غانا - السنغال) أن هـذا النظام لا يضر بالنتائج المدرسية، بل إن النتائج تكون إيجابية عندما يكون معدل معلم/ تلميذ منخفضاً.

* وفى بعض الحالات يُخفض اليوم المدرسي إلى ساعتين للفترة الواحدة، ويقتصر المنهج على إكسـاب التلامـيذ مجموعـة مـن أساسـيات المعرفة والمهارة، وقد حدث هذا في ولاية (ماهارشـترا في الهند) باستخدام تقنيات ومواد تعليمية محلية قليلة التكلفة، وكذلك التجربة التـي تم تنفيذها في **دهاكا في بنجلاديش** حيث كان السبب الرئيسي لترك المدرسة أو التغيب هو توفير يد عاملة مساندة في الوسط الريفي، حيث يتم الجمع بين التعليم المدرسي وممارسة

عمـــل منـــتج، وتكون مواقيت الدراسة أكثر مرونة، وهذه الحالة موجودة في مالي في إطار مشـــروع تريـــيف التعلـــيم، وفى فيتنام وفى غينيا بيساو حيث تطبق مركز التربية الشعبية المتكاملة نظام التناوب بين المدرسة والمجتمع المحلى وفى الفلبين مع مشروع (إزوزا) الذي يجمع بين التعليم النظامي وغير النظامي.

٢ - ***خفض مدة الإلزام*** [٧٨] :

* في حالات أخرى يُضطر إلى خفض مدة الإلزام رغم الاتجاه الملاحظ عالميا إلى إطالة هذه المدة، ولكن دون المساس بتزود التلاميذ بمعارف ومهارات ثابتة ودائمة تحول دون ارتدادهم إلى الأمية.

* ففي ولاية مادهيابرادش في الهند أُنشئ تعليم غير نظامي ، بدوام جزئي ، ذو دراسة مكثفة مدتها سنتان مبنية على أهداف التعليم ومناهجه.

* فـــي حالـــة بنجلاديش يسمح للأطفال بالالتحاق بالتعليم ابتداء من سن ٩-١٠ سنوات ولمدة سنتين ونصف وبمعدل ساعتين يومياً، مع تخفيض الأجازات المدرسية إلى حدها الأدنى.

* فـــي باكســـتان تقوم مدارس الجوامع بتدريس نفس المنهاج المعتمد في المدارس الرسمية،و بذلك تتوزع مسئولية التعليم بين إمام الجامع ومدرس متخصص في مهنته التعليمية.

(ب) برامج تعليمية موازية أو برامج الفرصة الثانية [٨٨]:

قـــد استخدمت بعض الدول بنى تربوية متميزة هدفها إعطاء فرصة ثانية للأطفال الذين لم يجدوا مكانا داخل المدرسة، أو ضمان العودة إلى الدراسة لمن تركها في وقت مبكر، تناولت هذه البني تكييف التعليم مع احتياجات التنمية، وربط المدرسة بحياة المجتمع المحلى، حيث أنها تربية موجهة نحو العمل المنتج.

* مشـــروع (بهومـــيادهار) للتعليم الابتدائي في ولاية أوتاربرادش في الهند: يهدف إلى تهيئة الأطفال للالتحاق مجدداً بالصفوف المدرسية أو تهيئتهم لعمل ما، وتُعطَى الدروس مساءً في مدرسة عادية، ويتم تزويد التلاميذ بمعارف ومهارات وسلوكيات وقيم في إطار تجربة واقعية للعمـــل، ولـــيس هناك جدول دراسي إلزامي، كما أن البرنامج يدرب أعضاء المجتمع على كيفـــية مساعدة أبنائهم على أداء العمل وتحسين مردوده ، وبذلك فإن البرنامج وثيق الارتباط بأنشطة المجتمع المحلى.

* برنامج الاستلحاق المدرسي أو برنامج الفرصة الثانية في تايلاند الذي تشرف عليه وزارة التربية، يسمح للتلاميذ الذين تركوا المدرسة الابتدائية بعد أربع سنوات من دخولها بمتابعة دروس معادلة للسنوات الثلاث التالية وللسنوات الثلاث الأولى من التعليم الثانوي، ونيل شهادة رسمية في أقل من نصف الوقت وبكلفة أقل بكثير.
* برنامج العمل الثقافي الشعبي في كولومبيا يقدم لليافعين الذين تركوا المدرسة دروساً في محو الأمية معادلة للتعليم الإبتدائي.
* كذلك تستخدم مالاوي – زامبيا – أوغندا الإذاعة والدروس بالمراسلة لتقديم تعليمٍ معادلٍ للتعليم الابتدائي الكلاسيكي.
* في رواندا: كان الربط بين التعليم والإنتاج، ودمج المدرسة في وسطها الاجتماعي بهدف التهيئة المباشرة للحياة العامة.
* في إثيوبيا: تجديد المناهج الدراسية، وتوجيه التعليم نحو العمل المنتج ولاسيما نظام المدرسة البوليتكنيكية.
* في بوروندي: توجد مراكز التربية الشاملة أو المتعددة الأغراض، التي أنشأها قسم التعليم الموازى في وزارة التربية، ومراكز (ياغاموكانا الكاثوليكية) التي تعنى باليافعين في سن ١٢– ١٤ سنة.
* في اندونيسيا: هناك مراكز التعليم غير النظامي لأبناء جماعات صيد السمك.

مراكز التربية الثورية في غينيا :

وفيها أصبح للأنشطة الإنتاجية مكان داخل المدرسة، كما أن الأرباح الناتجة عنها (وهى تقدر بحوالى ٢% من إجمالي الميزانية الجارية) تمثل إسهاماً مالياً كبيراً للعديد من المدارس، وبالإضافة إلى ذلك فإن الهدف من هذه المراكز هو تكييف المناهج الدراسية مع خصائص غينيا الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.

مدرسة النهوض الجماعي في جمهورية وسط أفريقيا:

والهدف منها ربط المدرسة ببيئتها وتكييف المناهج الدراسية مع الواقع، وإكساب التعليم الطابع العملي، ولكن البرنامج لم يخضع لتقييم دقيق، فالنتائج المحققة غير مرضية تماماً، لعدم إدراك الآباء لغايات هذا النوع من المدارس ونقص المتابعة والمراقبة، وكذلك القصور في إعداد المدربين والمشرفين (٨٩).

مشروع بونومبو في سيراليون:

يهدف إلى إقامة علاقات تعاون بين المدرسة والمجتمع المحلى، حيث تتولى مدرسة واحدة تعليم اليافعين والكبار، مع الاحتفاظ بدورها التقليدي كمؤسسات لتعليم الصغار، كما تقدم لأعضاء المجتمع المحلى تدريباً في مجالات تعليم الكبار والصناعات الحرفية والاقتصاد المنزلي والتغذية والتربية الصحية والزراعية، وقد صممت المدارس لكي تعمل كمراكز للتنمية الريفية.

المدرسة الجديدة في بنين :

تهـدف إلـى إدخال تقنيات تربوية مرتبطة بالبيئة إلى المدرسة، مع إعطاء المدرسة طابع "وحـدة الإنـتاج المدرسـي"، واستخدام المشروعات التي تنتج لتغطية جزء من النفقات الجارية للمدارس باستثناء مرتبات المعلمين، وقد ظهرت العديد من الصعوبات خلال عملية التقييم أهمها: صعوبة تنظيم دورات تدريبية متصلة، وكذلك نقص تدريب المنشطين في مجال تنمية المجتمعات المحلية[٩٠].

النظام النووي في أمريكا اللاتينية [٩١] :

قـام هـذا الـنظام في ثلاثة بلدان هي: البيرو – بوليفيا – الإكوادور، وذلك من أجل حل المشـكلات التـي تسببها وجود فئات اجتماعية مهمشة، ولمواجهة انعزال المدارس عن بعضها الـبعض وعـن المجتمعات المفروض عليها خدمتها بسبب الظروف الجغرافية الصعبة، وقامت الخطـة علـى اعتماد واحدة من هذه المدارس كمركز لتنسيق الموارد، وتقدم إلى جانب منهجها التقلـيدي دروسـا فـي محو الأمية ذات طابع عملي تغطى مجالات(الصحة والزراعة، وتربية الدواجـن)، وفـى هـذا البرنامج يتحقق ربط المدرسة مباشرة بوسطها الاجتماعي علاوة على وظيفتها التربوية، كما تقوم بوظيفة هامة في التنمية الريفية.

مشروع التربية الريفية المتكاملة في بنجلاديش:

مشـروع كومـيلا هـو مجموعة من البرامج البحثية تقوم بها أكاديمية بنجلاديش للتنمية الريفـية بالتعاون مع السكان الريفيين من أجل حل مشكلاتهم، وقد صمم البرنامج التربوي ليكون جزءاً لا يتجزأ من برنامج التنمية الريفية، ويحفز التلاميذ على تنفيذ مشروعات في داخل وخارج المدرسة (ثقافية – زراعية – فنية – حرفية)، وفى مستوى متكيف مع سن التلاميذ والمنافع التي يحققهـا المشـروع تعود على التلاميذ والمدرسة معا[٩٢]، وعدا المنافع الاقتصادية فإنه يسهم في تنمية المهارات العملية للتلاميذ، واستخدام معارفهم النظرية في مواقف حياتية واقعية كالزراعة،

وتربية الدواجن وتخطيط الأسرة [٩٣]، ويتضح من ذلك أن بنجلاديش قد استخدمت برنامجاً فعالاً لمحـــو الأمية كجزء من برنامج تنمية المجتمع، مما يؤكد على ضرورة ربط برامج محو الأمية بالاحتياجات الاقتصادية للمجتمع.

تريف التعليم في مالي [٩٤] :

بدأ عام ١٩٨٠ – ١٩٨١، ومن أهدافه جعل التلميذ منتجاً يحسن استخدام التقنيات الزراعية الحديثة والأساليب الرعوية والحرفية، على أن يتولى وسطه الأصلي إكمال إعداده وتدريبه، حتى يصـــبح قادراً على المشاركة الفعالة في حياة مجتمعه، كما تنمى فيه المهارات التي تؤهله لمتابعة التعليم الثانوي العام التقني أو المهني، وبذلك يهدف هذا النظام إلى تكييف التعليم مع واقع المحيط الاجتماعـــي والاقتصـــادي، وتحقـــيق الـــربط بين المدرسة والبيئة وبين النشاط الفكري والنشاط اليدوي.

وعلـــي نفـــس الـــنمط هناك مشروع غاندي للتربية الأساسية، والمركز التربوي للمجتمع المحلـــي فـــي كوامسيزي (تنزانيا) والمدارس الابتدائية التابعة لمركز التعليم الريفي المتكامل في السـودان التي تقدم مناهج تعويضية بهدف تكييف مناهج التعليم الابتدائي مع حاجات الأفراد من سن (١٠–١٥) سنة من غير الملتحقين بالمدارس[٩٥].

نستنتج من هذه التجارب ما يلي:

* أن الغالبـــية العظمى منها قد أجري في مناطق ريفية بهدف تنميتها عن طريق ربط المدرسة بمجـــتمعها المحلي، وهي تقدم مناهج تعويضية عن المناهج الكلاسيكية على مستوى المرحلة الأولى.
* إن المـــناهج يغلـــب علـــيها الطابع العملي لإكساب التلاميذ السلوكيات والمهارات والقدرات المتمركزة حول العمل اليدوي.
* كما أنها لم تأخذ مسمى محو الأمية الوظيفية وإن احتوت على ذلك ضمنياً.

تجربة تنزانيا :

تقـــع جمهوريـــة تنزانيا في شرق أفريقيا على مساحة ٩٣٨,٦ كم٢ عاصمتها دار السلام، وتتحدث اللغة السواحيلية والإنجليزية، ويعيش ٩٠% من السكان في المناطق الريفية، وأن معدل الأمـــية في هذه المناطق الريفية بالمقارنة بالمناطق المدنية يبلغ حداً بالغ الخطورة، كما أن معظم

القوى المنتجة في المجتمع التنزاني من الأميين، الأمر الذي يعوق الجهود المبذولة في سبيل التقدم والتنمية، كما تبلغ نسبة الأمية بين الرجال أكثر من ٧٠%، وتزيد على ٩٠% بين النساء.

ولهـذا اعتـبرت الأمية في تنزانيا عدوا قومياً، وقد أوصى المؤتمر السنوي الخامس عشر للـرابطة القومـية لتعلـيم الكـبار في تنزانيا بأن كل المؤسسات ينبغي أن تعمل على تعبئة كل إمكانياتها ومواردها حتى يمكن القضاء على الأمية.

بـدأت تنزانـيا حملـتها المنظمة في بداية السبعينيات من القرن الماضي، بإعلان الرئيس جوليوس نير يرى بدء هذه الحملة في خطاب وجهه للشعب موضوعه "محو الأمية وتعليم الكبار"، وكان ذلك بمثابة نداء قومي للشعب والحكومة والحزب بجعل محو الأمية من الأولويات الأساسية

وفى ظل هذا التوجه تحرك الحزب الحاكم، وصدرت القرارات اللازمة لتطوير أنشطة محو الأمـية، كمـا أُنشئت هيئة للعاملين في مجال محو الأمية، وكان من أهم أهدافها استثارة رغبات الأفراد الأميين نحو التعلم ومواصلة الدرس في فصول محو الأمية، وتشير التجربة التنزانية إلى أمور عدة :

١- أهمية تبنى القيادة السياسية لحملة الدعوة لمحو الأمية.

٢ - أهمية الدور الذي يمكن أن تلعبه الأحزاب السياسية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار.

٣- أهمية الدوافع كمحرك للأفراد ووضعها موضع الاعتبار أثناء تخطيط برامج الدعوة لمحو الأمية على نحو ما فعلت جماعات التبشير في تنزانيا.

٤- أهمية تتابع حملات الدعاية والإعلان أثناء تنفيذ مراحل العمل بالخطة.

٥- اسـتخدام اللجـان المكلفـة بمتابعة برامج محو الأمية لأجهزة التسجيل في القرى لتسجيل القصص والتراث التنزاني، وأهمية ذلك في ترغيب الأميين للالتحاق بفصول محو الأمية.

٦- اسـتخدام الوسائل التقليدية للاتصال، كاللقاءات في الأسواق والمقاهي واستخدام الأراجوز في المناطق الريفية لعدم وجود كهرباء بها [٩٦].

** وقـد قامت الحملة أساساً من أجل تحقيق المساواة الاجتماعية، ثم أصبحت تهدف إلى تحقيق الـنمو الاقتصادي، وقد تحققت المساواة الاجتماعية نتيجة انتقال الحملة من خطة سياسية إلى خطة اقتصادية [٩٧] .

تجربة نيكاراجوا :

إن تجــربة نــيكاراجوا من التجارب الرائدة التي نالت جوائز دولية في العقد من (٧١ - ١٩٨٠)، وقــد أعادت للأذهان تجربة كوبا حيث اتخذتها مثلاً يحتذي به، فقد كان الاهتمام بتعليم الشعب في مقدمة الأعمال التي قامت بها الحكومة.

وقــد بــدأت نيكاراجوا حملة مكثفة لمحو الأمية، وفى نفس الوقت نظمت برنامجاً لما بعد محــو الأمية، من أجل تعزيز نتائج الحملة الأولى، بدأت الحملة الأولى في مارس سنة ١٩٨٠، وتــم حشد وتدريب ١٢٠,٠٠٠ معلم لمحو الأمية من الرجال والنساء، عمل منهم ٨٠,٠٠٠ في المــناطق الريفية و ٤٠,٠٠٠ في المناطق الحضرية، ونجحت الحملة في الحصول على مشاركة الإذاعة والتليفزيون والصحافة وتأييد الرأي العام، وقد تم محو أمية أكثر من ٥٠٠,٠٠٠ شخص مــنهم ٣٣٥,٠٠٠ امــرأة فــي فــترة بالغة القصر، وذلك بفضل تنظيم كفء يعمل على أساس لامركزى، وتتولى مهمة التنسيق داخله فرق تعمل على كافة المستويات مع توفير الموارد المالية اللازمـــة لــــه ، وقد تم تنظيم وزارة أو وكالة وزارة توكل إليهـــا أنشطة تعليم الكبار بصورة محــددة [٩٨] ، وتعتبر هذه الحملة جزءاً من الجهود التي تبذل لتوحيد وتعبئة أفراد المجتمع حول القيادة الساندينسيته Sandinista[٩٩].

تجربة الهند :

* تشير الإحصاءات إلى وجود ٩٥٠ مليون أمي بالغ (١٥سنة فأكثر) في العالم، يقع معظمهم فــي الدول النامية، وتبقى أفريقيا وآسيا هي الأعلى في نسب الأمية، ففي عام ١٩٩٥م كان هــناك ١٩ دولة تبلغ نسبة الأمية بها ٧٠%، منهم ١٤ دولة من أفريقيا، و٥ دول من آسيا، هذا بالإضافة إلى تزايد عدد الأميين في مناطق أخرى كالصحراء الكبرى الإفريقية والأقطار العربية وجنوب أسيا (باكستان – الهند – بنجلاديش – نيبال – سيريلانكا).

* يوجد في آسيا وحدها ٤, ٦٢٥ مليون أمي بالغ يمثلون ٧١% من عدد الأميين في العالم طبقا للتقارير الواردة، ٦٤%منهم من النساء والفتيات، وترتفع نسبة الأمية في آسيا الجنوبية حيث أن٥٠% مــن ســكان المنطقة أميون، ثلثيهم من النساء والفتيات، بالإضافة إلى وجود نسبة كبيرة من الشباب والبالغين وأطفال الأقليات العرقية غير متعلمين.

* في الهند ترجع أهمية الأمية لارتفاع نسبتها، كما إنها عاقت التطور الاجتماعي والاقتصادي المنشود للبلاد، حيث تبلغ بين فئة العمر ١٥ سنة فأكثر ٤٠% رجال، ٦٠ % نساء، ويعتبر

ذلك اكبر من أي دولة أخرى في العالم، حيث إن هناك أكثر من ٤٠ % من السكان يعيشون تحت خط الفقر، لذلك أصبح القضاء على الأمية من أهم برامج الحكومة منذ عهد الاستقلال و حتى الآن.

* منذ عهد الاستقلال (١٩٤٧) شاع نظام المشاركة والمساواة في التعليم ذى الفرص المتكافئة، وقـــد اقتربت نسبة المتعلمين من الثلث، حيث يلتحق بالتعليم الابتدائي طفل واحد من بين كل ثلاثة أطفال .

* قد أحرزت الهند منذ نهاية الحرب العالمية الأولى تقدما ملحوظا في مجال تعليم الكبار، وقد ظهر هذا الاهتمام في صورة إنشاء المدارس الليلية في المناطق الحضرية، واهتم الحكام بها اهـــتماما ملحوظا – على اعتبار أن ذلك أحد الجوانب المساعدة في عملية الاستقلال – و قد أخذ الاهتمام شكل الدعم المادي لهذه المدارس لزيادة امكاناتها، كذلك إنشاء المكتبات الريفية، وقـــد سادت الحملات الجماعية لمحو الأمية في الفترة من (١٩٣٧– ١٩٣٩)، ونتيجة لذلك زاد معدل التعليم في الهند من ٣٧, ١٨ % عام ١٩٥١م إلى ٢, ٢٤ % عام ١٩٦١.

* اهتمـــت الحكومـــة في الفترة من (١٩٦٤-١٩٦٦) بالخطط الأساسية الخاصة بنشر التعليم بأسرع ما يمكن وفق الإجراءات التالية :

١. زيادة فرص التعليم العام لمدة خمس سنوات للأفراد من سن ٦-١١ سنة .
٢. إتاحـــة التعليم بعقد مؤقت للأفراد من سن ١١-١٤ سنة الذين فاتتهم فرص التعليم وامتنعوا عن الاستمرار به.
٣. إتاحة الفرص للتعليم العام والمهني للأفراد البالغين من سن ١٥-٣٠ سنة.
٤. إنشاء المكتبات.

* كان هناك اتجاه إلى استخدام منهج تكاملي بين حملات محو الأمية وبرامج التعليم القائمة في ظـــل مشروع واحد، وهذا المنهج يقوم بمعالجة مشكلة الأمية بأسلوب فلسفي عن طريق نقل المعـــرفة الوظيفـــية للشخص الأمي (كواحدة من المنافع)، إن هذا المشروع المتكامل يؤكد وبشـــكل فعـــال على أنشطة حملات محو الأمية في ظل مشروع واحد لتحقيق الاستمرارية والفاعلية والتقارب وتقليل الوقت والفاقد غير الضروري بينهم.

* كذلـك هـناك اتجـاه إلى نقل مبادئ محو الأمية في ظل مفهوم التعليم المستمر ليس فقط للأميين من سن (١٥-٣٥) سنة ، ولكن أيضاً للراسبين.

* كذلـك قامت نقابة المعلمين بوضع ترتيبات محددة بمساعدة الحكومة لتعليم البالغين، و كان التركيز في جميع الجهود السابقة على محو الأمية الوظيفية لتحسين مستوى القراءة والكتابة الوظيفية بين المزارعين.

* في عام ١٩٧٥م أسس برنامج غير رسمي لتعليم الكبار من فئة (١٥-٢٥) سَنة، تم توسيعه بيـن عامي ٧٨/٨٠م ليصل إلى ١٠٠ مليون أمي في عام ١٩٨٤ م، من المكونات الرئيسية للـبرنامج (مشروع تعليم الكبار الريفي – برنامج تعليم البالغين بالدولة من خلال الوكالات التطوعية).

* فـي عـام ١٩٨٤ م اهتمت الوزارة بشكل متزايد بتعليم النساء القراءة والكتابة، وتم تكييف مناهج التعليم طبقاً لاهتمامات وحاجات النساء، حيث اهتمت بموضوعات مثل: الحياة العائلية و دور الأم، والعلاقات العائلية بعد الزواج.

* فـي عـام ١٩٨٦ م تـم التأكيد في برامج محو الأمية وتعليم الكبار على المهارات المهنية ومفهـوم التربـية المستمرة ، وذلك من خلال المكتبات الريفية وبعض الصحف، والبرامج الصـحية، وقـد حدث نشاط كبير في مجال تعليم الكبار ، حيث قسم إلى برامج إقليمية من خلال معاهد عليا وجمعيات تطوعية.

* فـي عـام ١٩٨٨ م وصل إلى الهند جماعة من المراسلين الدوليين من خلا ل لجنة للبحث الدولـي NIM، قامت بوضع برنامج لمحو الأمية تم تنفيذه في ٤٢٩ مقاطعة من خلال ١٠ ملـيون مـتطوع، و قـد تم تعليم ٦٤ مليون فرد من خلاله (منذ وصول اللجنة وحتى عام ١٩٩٧ م)، وقـد قـدرت هذه اللجنة أن الأمية الوظيفية في الهند تبلغ ١٠٠ مليون أمي في الفئة العمرية (١٥-٣٥) سنة عام ١٩٩٧ م.

* فـي عـام ١٩٨٨ م تم تأسيس واحدة من خمس بعثات وطنية هي بعثة NLM، وهى تقدم خدمـات متـنوعة يـتم التركيز فيها على الريف وتعليم النساء ومحو الأمية الوظيفية (٨٠ مليون أمي في سن ١٥- ٣٥سنة) لزيادة الوعي وحماية البيئة ومساواة النساء وتحديد النسل وتعليم المهارات، وقد عرفت NLM تعليم الكبار: بأنه معرفة وظيفية صالحة للاستعمال في

الحياة اليومية، وقد تم الإعداد لها خلال ثلاثة أشهر عن طريق المناقشات والمقابلات والاجتماعات، والهدف هو تحسين الحياة اليومية والعمل عن طريق معرفة القراءة والكتابة، وتم حث الأميين من خلال الإعلانات والمسارح والأغاني، وكانت مدة الفصل من الساعة ١٠ -١ ظهراً، على أن يتم تقييم البرنامج مرتين شهرياً، تضمن البرنامج مبادىء القراءة والكتابة والمهارات العددية ومواد تقييم، ويتم تشجيع الدارسين بإعطائهم شهادة بعد إكمالهم البرنامج، وكانت الكتب الدراسية تدور حول الخبرات الحياتية للكبار والحاجات والخبرات اليومية للفلاحين والنساء الفقيرات، وتدور الموضوعات حول العمل في الحقول – التكنولوجيا الزراعية والصحة – النظافة والبيئة – العلاقات الاجتماعية والوعي الاجتماعي والوظيفي – والمساواة بين الجنسين، وكانت أغلب الكتب تعكس التراث المحلى، و تم عمل اختبار تجريبي نجح ٧٢% من المسجلين في البرنامج، وقد ظهرت العديد من المعوقات أهمها :

- عوامل اجتماعية وسياسية وهجرة العمال من بعض المناطق مثل عمال المصانع.
- إرهاق العاملين في العمل أدى إلى عدم انتظامهم في الفصل للدراسة.
- إرهاق الدارسين بالواجب المنزلي.
- عدم وجود عدد كاف من المدرسين المتطوعين.
- نقص الوسائل التعليمية ونقص الكهرباء في الفصول المسائية.

النتائج :

- في عام ١٩٩٧ م تم محو أمية ٨٠% من المناطق الحضارية و ٥٦% من الريف بالهند.
- بين عامي ٩١/٩٧ حدث قفزة في انخفاض عدد الأميين بنسبة ١٠%، وزادت نسبة المتعلمين من ٣٨,٥٥% إلى ٥٥% في راجستان، ومن ٣٨,٥% إلى ٤٩% في بهيار، و٦٢% من الملتحقين بالبرنامج من النساء.
- في الفترة من ٩٧/٢٠٠١ حدث انخفاض فى عدد الأميين من ٢٩٤,٥ مليون إلى ٢١٨,٥ مليون فرد أمى.
- زاد معدل التعليم في الهند منذ فترة الاستقلال من ١٨,٣٣% عام ١٩٥١ إلى ٦٥,٣٨ عام ٢٠٠١، برغم زيادة معدل النمو السكانى في خمس السنوات الأخيرة بمعدل ٢% سنوياً.

- زاد معدل التعليم للذكور إلى ٧٥,٨٥%، والإناث من ١٤,٨٧% إلى ٥٤,١٦ %، كما قلت الفجـوة بيـن الذكـور والإناث في التعليم من ٢٤,٨٤% في عام ١٩٥١م إلى ٢١,٧٠ عام ٢٠٠١.

من الجهود الهامة التي قامت بها الدولة لمحاربة الأمية :

- مجلـس تعليم الكبار بولاية ميسور بالهند: الذي تأسس عام ١٩٤٢ ليشرف على حركة محو الأمية وتنظيمها في الولاية ، المصدر الرئيسي لميزانية المجلس إعانة من الحكومة بالإضافة إلـى تـبرعات من الهيئات المحلية والهيئات الخاصة، يقوم بالتدريس في الفصول التابعة له مدرسو التعليم الابتدائي ويتلقون مكافأة بسيطة عن كل دارس ينجحون في تعليمه، والفصول مجانية صباحية ومسائية.

- مشـروع التدريب الجماعي في التربية الأساسية بولاية ميسور: وذلك بالاشتراك مع حكومة الهـند المركـزية، وتتكون جماعة التذريب من ١٦ عضوا من خريجي الجامعات ممن لهم خبرة عملية في بلادهم (النمسا – بلجيكا – بورما – الدنمارك – فرنسا – ألمانيا – هولندا – الهـند – الـنرويج) وذلـك بهـدف تدريب العمال المحليين اللازمين لمشروعات التربية الأساسية.

- سانساد SANSAD: وهى جمعية اجتماعية للخدمة والتطوير الوطني ، تعمل في مجالات الصـحة والبيـئة وتنمية النساء والأطفال، والهدف الرئيسي لها إعادة تأهيل القطاعات الدنيا بالمجتمع والارتفاع بمستواهم التربوي والثقافي والاجتماعي والاقتصادي.

- ساباالا: هي منظمة بدأت بمجموعة من النساء المتعلمات للاهتمام بالنساء الريفيات وأطفالهن، وهى تغطى ٤٠ قرية وهدفها حدوث تغيرات بنائية في عمل النساء الريفيات والتخطيط لرفع مسـتوى المرأة، وتم فتح ٢٦ مدرسة إضافية لتعليم النساء بعض المشاريع ومنح القروض الصغيرة للعمل.

- هينجا سار HENGASARA: يهدف هذا البرنامج إلى تحسين عمل النساء وتعليمهن القراءة والكـتابة ورفع الوعي من خلال معرفة الحقوق الفردية والجماعية وتطوير المرأة اقتصاديا وسياسياً واجتماعيا برفع مستواها المادي، والمساهمة في فتح فصول ومدارس لتعليمهن.

- برنامج CBEL حيث قامت فكرة هذا البرنامج على محو الأمية الوظيفية، وقد تم تنفيذه في ٤١٥ مركزاً، كما ساعد على تعليم أكثر من ٨,٥٠٠ فرد القراءة والكتابة، كما رأى البعض

أن هذا المشروع يمكن أن يجعل ٩٠% من سكان الهند من المتعلمين إذا طبق بشكل صحيح جدي في فترة تتراوح بين ٣-٥ سنوات بدلاً من ٣٠ سنة، يقوم بهذا البرنامج مؤسسات ومنظمات تطوعية، ويرجع السبب الرئيسي في نجاح هذا البرنامج إلى شركة I.C.S حيث أنها الوحيدة القادرة على تقديم خدمات متميزة للأفراد وخاصة في تقنية المعلومات والاتصالات ، كذلك تكثيف الحكومة لجهودها حول هذا البرنامج(١٠٠) .

وعلى الرغم من أن الهند دولة نامية وتحتوي وحدها علىَ أكثر من ٥٠% من عدد الأميين في العالم إلا أن الغاية من محو الأمية وتعليم الكبار فيها هي: "جعل كل مواطن هندي يقوم بدور إيجابي في البيئة التي يعيش فيها" ولكي تتحقق هذه الغاية، صار الاتجاه نحو تحقيق التكامل والترابط بين نظريتي الحد الأدنى والمستوى الوظيفي للقراءة والكتابة والحساب هو الطابع المميز لجهود محو الأمية وتعليم الكبار في الهند ، بمعنى أن محو الأمية وتعليم الكبار فيها ليس مجرد اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، ولكنه مرتبط أيضاً بكيفية الإفادة أو توظيف تلك المهارات في الحياة العملية(١٠١) .

وعلى الرغم أيضاً من أن هناك دولاً آسيوية عديدة حازت على جوائز في مجال مكافحة الأمية وتعليم الكبار مثل (أفغانستان – اندونيسيا – إيران – باكستان – بنجلاديش – بورما – تايلاند – الفلبين – فيتنام) إلا أن الهند تحتل مكان الصدارة سواء من حيث عدد الجوائز التي حصلت عليها، أو التقديرات الفخرية، والسبب في ذلك يرجع إلى حجم المشكلة وتعقدها في الهند، حيث أنها بلد تكاد تشكل قارة بأسرها، وبسبب كثرة عدد سكانها، وتنوع خصائصها الجغرافية والمناخية والتاريخية والثقافية، والعرقية والدينية والسياسية والاجتماعية، فضلاً عن تنوع الخصائص التعليمية.

ومن أبرز الجهود التى قامت بها الهند لمكافحة الأمية ما يلي :

* جهود الاتحاد النسائي الوطني الهندي الذي نجح خلال عشرين عاماً في فتح أكثر من ١٥٠٠ مركز محلي لمحو الأمية والتدريب في المناطق الحضرية والريفية في تسع من ولايات الهند.

* جهود مؤسسة (انديرا ماهيلا) التي تمكنت من تجميع كل أنشطة محو الأمية الوظيفي في ولاية (انديرا براديش)، وقد أنشأت المؤسسة "دار محو الأمية"، ونفذت برنامجاً لمرحلة ما بعد محو الأمية لصالح الريفيات يمكنهم من الالتحاق بدراسات أعلى عن طريق إنشاء مدرسة داخلية للفتيات.

* جهود الفرع الوطني للرابطة العالمية للفتيات المسيحيات فىمجال محو أمية النساء.

** أي أن الهند قد أولت اهتماماً بالغاً بمحو أمية النساء وخاصة الريفيات نظراً لتفشي الأمية في الأوســاط النســائية، كمــا أن النساء المتعلمات يشتركن في جميع الأنشطة التعليمية المحلية بالهند(١٠٢).

تجربة كوبــا :

كوبــا بلد صغيرة مساحتها ١١٠,٠٠٠ كم٢ ، فقيرة فى الموارد الطبيعية (ليس بها أنهار كبــيرة أو غابات أو مصادر للطاقة)، محدودة فى الموارد البشرية إذ يبلغ عدد سكانها ٩ مليون نسمة ، وكانت المشكلة الرئيسة التى واجهت كوبا وهى فى طريقها إلى التنمية أن حوالى ٢٥% من مجموع السكان يعانون من الأمية، وترتفع هذه النسبة فى الريف وقراه لتصل إلى ٤١,٧%، كذلــك تــرتفع بيــن المتعطلين والعمال والفقراء فى المدن، وفي سبتمبر ١٩٦٠م أعلن رئيس الوزراء الكوبي (فيديل كاسترو) أمام الجمعية العامة للأمم المتحدة أنه سيتم القضاء على الأمية خلال عام واحد ، وبذلك تصبح كوبا أولى دول أمريكا اللاتينية التي تتحرر من الأمية، وقد بدأت الحملة رسميا في أول يناير ١٩٦١م، وتم الإعداد لها خلال أربعة شهور، وقد تطلب ذلك معاونة جميع الأجهزة المختلفة في وزارة التربية بالدراسات والتقارير والإحصاءات، وغير ذلك لضمان حسن سير العمل أثناء الحملة بما يحقق الأهداف الموضوعة لها.

كذلك أُنشئ قسم للإحصاء والتقويم والرقابة ، حيث كانت تتم مراجعة الإحصاءات كل ١٥ يومــاً ولقد لوحظ من المراجعة أن الأميين كانوا يميلون إلى عدم إظهار أنفسهم، ولذلك كانت تتم عملية المراجعة للإحصاء في نفس المنطقة مرات ومرات حتى يتم التأكد من صحة الأعداد، وتم إعــداد نوعيــن من الاستبيانات، الأول لتحديد من هو الأمي، والثاني كان خاصاً بالأفراد الذين حصلوا على الشهادة الابتدائية، ويرغبون بالتدريس في فصول محو الأمية.

كـــان عـــدد الأميين في كوبا وقت بداية الحملة ٩٧٩,٢٠٧ أفراد ، تعلم منهم ٧٠٧,٢١٢ فــرداً، بنســبة٧٢,٢%، والباقــي٢٧١,٩٩٥ فــرداً ظل على أميته، منهم ٩, ٣% لا يتحدثون الأســبانية، وكذلــك الأشــخاص غير الأسوياء، وهكذا تحررت كوبا من الأمية، وانتهت الحملة الكــبرى، وبــدأت فترة المتابعة وتعليم العامل والفلاح في كوبا، كذلك تم فتح المدارس للفلاحات الكوبيات، تركزت الدراسة فيها على المهارات المتصلة بالأعمال المنزلية.

وقـد التحقـت آلاف النساء بفصول تعليم الكبار للوصول إلى الصف السادس الابتدائي، والتحقت آلاف أخرى بدراسات ثانوية في كلية العمال، وفى دراسات لغوية متخصصة، كما يسير جنبا إلى جنب مع النظام التعليمي الرسمي نظام آخر لتعليم النساء، يشمل دراسات تدريبية للنساء تحت إشراف وزارة التربية، وهى تدرب النساء على فلاحة الأرض والبساتين، وقيادة الجرارات الخفيفة، وصنع الساعات، وغير ذلك من أنواع الصناعات المختلفة [١٠٣].

وبذلـك فـإن الحملـة الوطنية لمحو الأمية في كوبا قد نجحت في رفع معدلات المعرفة الوظيفية بصورة غير متوقعة، كما كانت مدخلاً لإحداث تطوير جذري في الوضع التعليمي الذي حدث ما بين ثورة عام ١٩٥٩ ومنتصف الثمانينيات [١٠٤].

ومن العلامات البارزة في الحملة الكوبية والتي يمكن الاستفادة منها :

- ابـتكار عدة أساليب منظمة للدعاية والإعلان على المستوى القومي والمحلى لتوعية الأميين وإقـناعهم بأهداف الحملة، وذلك بمختلف الوسائل مثل (الطباعة – الراديو – التليفزيون – الاحـتفالات – الاجتماعات العامة – المنشورات) والتعهد بالحصول على شهادات بعد محو أميتهم .
- استخدام منبر الأمم المتحدة في دعوة الشعب الكوبي للمشاركة في الحملة الوطنية .
- استخدام الشعارات التي تبناها الإعلاميون مثل (سنة التعليم، إذا كنت متعلماً فعلم غيرك) .
- كما ساهمت الفنون المختلفة مثل (الأغاني الشعبية – الأناشيد) من أجل نجاح الحملة.
- أن كوبـا فـي سبيل حملتها على الأمية قد تلقت من التعاون الدولي ما ساندها على تحقيق أهـداف الحملة، حيث جاء إلى كوبا معلمون من جميع دول أمريكا اللاتينية فضربوا بذلك المثل للعالم اجمع على التعاون المثمر بين الشعوب في سبيل النهوض بالمجتمعات الإنسانية، وبالمـثل فإننا في البلاد العربية في أشد الحاجة إلى تعاون الجميع في سبيل القضاء على آفة الأمية خاصة وأن مقومات التعاون بين الدول العربية موجودة بالفعل.
- عاونـت كوبـا فـي حملتها"جمهورية الصين الشعبية" بما قدمت من معونة تمثلت في آلاف المصابيح التي كان يقرأ على ضوئها آلاف الدارسين الكبار.
- جاء في تقرير بعثة اليونسكو أن هذه الحملة اعتمدت على عناصر ثلاثة ساهمت في نجاحها وهي :

- وحدة اللغة
- الاعتماد على إحصاء دقيق للسكان
- توفر الظروف المناسبة لاستمرار الحملة.

- كانت هناك الكثير من المعوقات، وإن كان التنظيم السياسي قد تغلب عليها أثناء عملية التنفيذ ، ومن أهم هذه المعوقات :
  - قلة الموارد المتاحة
  - ضيق الوقت
  - النقص في القوى البشرية اللازمة لتنفيذ الحملة

- هدفت الحملة في البداية الوصول بالأميين إلى مستوى الصف الأول الدراسي، وإن كان الهدف الأساسي لها الوصول بكل فرد إلى القدرة على المعرفة خلال شهرين أو ثلاثة(١٠٥).

** أن امكانات العمل المتوفرة في مصر أفضل بكثير من الامكانات التي كانت متوافرة لدول مثل (روسيا – الصين – كوبا) التي استطاعت القضاء على الأمية بها منذ ستينيات القرن الماضي، فالقضية إذا ليست قضية امكانات بشرية أو مادية.

هولندا (١٠٦) :

تعد الطريقة التى يستخدم بها الكبار البالغون فى هولندا المعلومات المكتوبة التى يحتاجونها فى حياتهم اليومية ، ذات أهمية متزايدة وخاصة فى الدول الصناعية ، فالقدرة على الاستجابة الصحيحة لتعليمات مثل: قواعد الأمن في مكان العمل، وكتيبات عن التكنولوجيا الجديدة، دفاتر الشيكات، ومعرفة القوانين والخرائط والجداول والرسوم البيانية، تبدو مشكلة تواجه الكبار في هولندا.

المعرفة الوظيفية :

اعتبرت المعرفة الوظيفية مجموعة ثابتة من المهارات التي يحددها ويقيسها مقياس واحد، ونتائجها قابلة للتطبيق في مجال واسع من البيئات، وقد صور هذا المفهوم المعرفة الوظيفية، كـ[illegible]ـدرة معقدة موزعة ومصنفة على امتداد سلسلة واحدة متصلة ذات درجات أعلى تشير لكميات متزايدة من تلك المهارة، ويتم اختيار نقطة واحدة من السلسلة المتصلة كمقياس يفصل المتعلمين عن غيرهم ممن يحتاجون إلى محو أمية وظيفية. ونتيجة لذلك سيزداد حجم مشكلة الأمية المقدر، كما ستتنوع بشكل واسع النطاق.

أسباب الاهتمام بمحو الأمية الوظيفية للكبار في هولندا :

أوضحت الدراسات الإحصائية للسكان تزايد عدد الأفراد في سن الستين في أوروبا، حيث تقدر نسبتهم بحوالى ١٧% من السكان ، ستزداد إلى ٢٠% عام ٢٠٠٠م، أما فى الولايات المتحدة الأمريكية فإن هذه النسبة اكبر من ٢٠% من السكان، وفى هولندا تبلغ ٥٠% من السكان، ويرجع الاهتمام بمحو الأمية الوظيفية للكبار في هولندا للأسباب التالية :

١- إن هناك نسبة كبيرة من الكبار لم يحظوا إلا بقدر قليل من التعليم الابتدائي، ولذلك فهم في حاجة لمستوى أعلى من المعرفة الوظيفية لكي يقوموا بعملهم على الوجه الأكمل، وقد تم طرد عدد كبير منهم من سوق العمالة، لأن الوظائف التي تحتاج إلى معرفة ومهارة قليلة تتلاشى وتندثر، مما يهدد ذلك قوة الاقتصاد والتماسك الاجتماعي في هولندا، فالأمية الوظيفية ليست مشكلة شخصية لهؤلاء الأفراد فقط، بل مشكلة المجتمع كله، حيث أصبح من أهم شروط التنافس الاقتصادي الدولي والتماسك الاجتماعي تقديم مستوى أو معدل كاف من المعرفة الوظيفية لأفراد المجتمع.

٢- يتعرض النساء من هذه الفئة العمرية غالباً للعزلة الاجتماعية، بسبب ضعف المعرفة الوظيفية لديهم، كما تواجههم مشكلات في مجال الصحة والثقافة والرعاية، وبذلك فهم فى حاجة إلى مهارات أساسية في مجال محو الأمية الوظيفية، يكون لها أهمية وقائية لهم في مجتمع ديمقراطي معقد.

٣- يحتاج بعض الكبار لمهارات المعرفة الوظيفية لأنها تتناسب مع اهتماماتهم وأعمالهم اليومية، ومن أجل إتمام أعمالهم الاجتماعية التطوعية على الوجه الأكمل.

٤- أثبت فحص واسع النطاق لمعدل المعرفة الوظيفية لدى السكان في هولندا، أن هذه المعرفة فى تناقص مستمر، وكان هذا سبباً كافياً لمشاركة الحكومة الهولندية مع مجموعة الدول السبع في المسح الدولي لمحو أمية الكبار IALS.

٥- تعاني هولندا قصوراً في تنظيم برامج محو الأمية الوظيفية للكبار، حيث أن هذه النوعية من البرامج لا تعد الآن نوعاً من الرفاهية، ولكن يوجد الآن نقاش حول وضع قانون أو تشريع لتحديد الأنشطة التعليمية التي تساعد الكبار على اكتساب المعرفة الوظيفية.

* كان المسح الدولي (التقرير) الشامل لمحو أمية الكبار (IALS) بمثابة جهد مشترك بين سبع دول (الولايات المتحدة – كندا – ألمانيا – بولندا – السويد – سويسرا – هولندا) لتحديد مهارات المعرفة الوظيفية بين سكان هذه الدول، وقد أجرى هذا المسح على عينه ضخمة من السكان تتراوح بين (١٥٠٠– ٨٠٠٠) فرد لكل دولة فى عام ١٩٩٤ ، ونشرت النتائج الأولية للمقارنه الدولية فى تقرير (OECD) عن المعرفة الوظيفية، والاقتصاد والمجتمع عام ١٩٩٥م، أما النتائج الهولندية العامة فقد نشرت فى تقرير شعبى اجراه هوتكوب، وفانديركامب، فى إحدى الصحف ، وقد تم تقديم منحة من جانب المؤسسة الهولندية للبحث العلمى (SVO) لإجراء المسح على عينة أكبر من كبار السن.

تصميم الدراسة :

- كانت العينة (٣٠٩٠ فرداً) ما بين سن (١٦– ٧٥) سنة، وهى ممثلة لجميع السكان فى هولندا، وكان أفراد العينة من (٥٠ – ٧٥ سنة) هم فئة الكبار الأكبر سناً .
- صممت هيئة الاختبار التعليمى فى برنيكيتون مقياس الاستجابة للموضوعات، ويعتبر IRT أسلوب سيكولوجى لقياس سرعة العمليات العقلية ودقتها لدى الأفراد، وأمكن تقسيم المقياس إلى ثلاثة جوانب هامة هى:

المعرفة النثرية المعرفة الوثائقية المعرفة الكمية

علماً بأن المعرفة النثرية العادية تشتمل على المعرفة والمهارات المطلوبة لفهم واستخدام المعلومات.

وأن المعرفة الوثائقية: تحوى المعرفة والمهارات المطلوبة لتحديد واستخدام المعلومات المتضمنة فى تصميمات وأشكال متنوعة، بما فيها التطبيقات والاستخدامات الوظيفية (طلبات الالتحاق بالوظائف، جداول الرواتب، الجداول والخرائط، الرسوم البيانية).

أما المعرفة الكمية: فهى تتضمن المعرفة والمهارات المطلوبة لتطبيق العمليات الرياضية، سواء بمفردها أو فى شكل تتابعى مثل : ترصيد دفتر الشيكات، أو حساب البقشيش، أو استكمال بيان الحالة، أو تحديد مقدار الفائدة على قرض، وقد أدى ذلك إلى زيادة المقاييس المستخدمة في كل نوع من أنواع المعرفة المحددة سابقاً .

- تتنوع الدرجات فى هذا المقياس من صفر – ٥٠ درجة، وزعت على خمـــس مستويات من (١) الضعيف إلى (٥) الممتاز.
- ومهـــارات المعـــرفة الـــتى تـــم تقيـــيمها فى (IALS) كانت قاصرة على المواد المكتوبة والمطبوعة، ولم يتم تقييم المعرفة الانتاجية حيث انه من الصعب قياسها بنفس المقياس.
- وتشير مهارات المعرفة فى IALS لبيئات وظيفية مختلفة مثل البيت والمواطنه والعمل.

والجـــدول التالي يوضح المستويات والدرجات المختلفة للمعرفة الوظيفية لمجموعات السن من (١٦–٧٥) سنة.

جدول رقم (١)

يوضح المستويات والدرجات المختلفة للمعرفة الوظيفية

لمجموعات السن من (١٦–٧٥) سنة.

السن	المستوى ١	المستوى ٢	المستوى ٣	المستوى ٤/٥
العادى (١٦–٥٠)	٠,٦	٢٢,٣	٥٣,١	١٨,٥
العادى (٥٠–٧٥)	٢٢,٢	٤٠,٦	٣٣,٤	٣,٧
الوثائقى (١٦–٥٠)	٠,٦	١٩,٣	٥١,٤	٢٣,٣
الوثائقى (٥٠–٧٥)	٢١,٢	٣٩٩,٧	٣٢,٧	٦,٤
الكمى (١٦–٥٠)	٦,٦	٢٠,٩	٤٨,٧	٢٣,٨
الكمى (٥٠–٧٥)	١٧,٩	٣٤,٦	٣٨,٠	٩,٥

من الجدول السابق نلاحظ ما يلى :

- أحرز كبار السن درجات معرفية أقل بكثير عن الأصغر منهم سناً فى المستوى ٤/٥ ، وهذا يعـــنى أنهـــم يعانون من مشاكل كثيرة فى حياتهم اليومية، وهذا يتفق إلى حد كبير مع نتائج (الـــتقرير الدولى) و على الرغم من انخفاض المستويات المعرفية للكبار إلا أنهم أجابوا بأن مهارات القراءة لديهم كانت كافية لتلبية احتياجاتهم اليومية.
- الاخـــتلاف والـــتفاوت بيـــن المجموعتين السنيتين (١٦–٥٠) ، (٥٠–٧٥) ينسب لحد بعيد للإخـــتلاف فى مستوى التعليم، ولكن عند تحليل هذا التفاوت وجدت عوامل مرتبطة بالعمر تؤثر على القدرات المعرفية لدى الكبار.

- لا تختلف النساء عن الرجال فى مقياس (المعرفة العادية النثرية) ولكن درجات النساء أقل بكثير فى المقياس الوثائقى والكمى، وذلك بسبب الدور التقليدى للمرأة والرجل، حيث تعتمد النساء على أزواجهن في تأدية الواجبات الرسمية (الوثائق) أو الحسابية وخاصة الحسابات الخاصة بالبنوك.
- أكد جميع كبار السن أثناء المقابلة الشخصية أنهم لا يعانون من أى مشاكل فى حياتهم اليومية خاصة في المواقف التى تستلزم مهارات معرفية، مادام يوجد حل معقول لحاجاتهم التعليمية، وتشير إحدى نتائج الدراسة إلى أن العديد من الكبار أذكياء فى تجنب المواقف التى تحتاج إلى معرفة علمية ، وخاصة المعرفة الوثائقية (الخاصة بالأوراق الرسمية) والمعرفة المرتبطة بالتكنولوجيا (مثل الكتيبات)، فالكبار فى الغالب يعتمدون على أقربائهم ومعارفهم أو جيرانهم أو زملائهم فى العمل (إذا أتيحت لى فرصة الاعتماد على شخص آخر فإننى سأفعل) أو (لقد سألت طفلى وهذا أسهل) ، هكذا عبر الأشخاص الذين تمت المقابلة معهم.
- ولكن هذه الأنماط الكلاسيكية من حيث اعتماد الكبار على الآخرين فى تأدية بعض احتياجاتهم التعليمية يجعلهم معرضين للنقد والهجوم، وخاصة إذا حدثت بعض التغيرات الهامة فى الحياة مثل فقد الزوج أو غيرها ، وفى أحيان كثيرة يستأجر بعض الكبار مساعدين مثل: مستشارى الضريبة، والمحاسبين، والموثقين، وفى حالة عدم القدرة على استئجار مثل هؤلاء، كان لزاماً عليهم البحث عن بدائل أخرى.

وقد أوصت الدراسة بالآتي :

١- ضرورة أن تتناسب برامج محو الأمية مع حاجات الكبار واهتماماتهم، حيث أن الكثير من هؤلاء الكبار يتجهون إلى البرنامج الذى يحقق لهم المنفعة الوظيفية والعملية المباشرة فى الحياة اليومية.

٢- يساعد هذا النظام الدولى للبيانات على إمكانية مقارنة النتائج الهولندية بنتائج الدول الأخرى المشاركة فى المسح الدولى الشامل (IALS).

اليابان [١٠٧] :

* أعلنت الحكومة اليابانية أن أعلى معدلات لمحو الأمية في العالم توجد في اليابان، حيث تقدر بحوالى ٩٩% من مجموع السكان، فمنذ ما يقرب من ١٣٠ عاما قامت كل الدول الصناعية في العالم بتقديم تعليم إلزامي لمواطنيها لمدة تسع سنوات على الأقل .

* تعتبر المنطقة الآسيوية من المحيط الهادي موطنا لثلاثة أرباع الأميين في العالم، والأمية بها هـي سبب ونتيجة للفقر والحرمان والتخلف ، ومن المسلم به أن مكاسب التنمية لا يمكن أن تصـل إلى عامة السكان حتى يتم توفير التعليم الاساسي للجميع، ومحو الأمية فى اليابان لا يعنـي مجـرد إكساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة ، ولكنها تعني تزويد الأفراد بـالقدرات اللازمـة لفهـم حياتهم وفهم البيئة الاجتماعية التى يعيشون فيها، بالاضافة إلى تـزويدهم بمهـارات حـل المشـكلات ، فمحو الأمية بهذا المعنى هو أساس لتنمية الموارد البشرية كما أنها تعتبر عاملا حاسما في تخفيف حدة الفقر وتحسين نوعية الحياة للأفراد.

*** دور منظمة سكاب (ESCAP) :**

نظـرا لكونها ذراع الأمم المتحدة في آسيا والمحيط الهادي، فإنها تضع أهمية كبيرة على المسـاعدة فى التخلص من والقضاء على الأمية من خلال برامجها التقنية المساعدة ، فقد هدفت خطة العمل لتنمية الموارد البشرية في منظمة سكاب إلى توفير مهارات محو الأمية خاصة للنساء كوسيلة عامة لتحسين نوعية الحياة للأفراد ، وتهتم المنظمة بشكل مباشر بتحسين القدرات البشرية من خلال التعليم والتدريب ، وذلك لتمكين الأفراد من تطوير واستغلال أقصى طاقاتهم .

* مـنذ عام ١٩٩٢م وكجزء من برنامجها لتطوير الموارد البشرية، اهتمت المنظمة بمجموعة مـن الأنشـطة والمشروعات لعلاج المستويات المرتفعة للأمية بين الفتيات والنساء في آسيا والمحـيط الهـادي من خلال الوعي بعدم التميز على أساس الجنس في برامج محو الأمية الوظيفـية وبـرامج مـا بعد الأمية ، كما اهتمت المنظمة بتطوير القدرات التقنية والادارية للمـنظمات غير الحكومية "NGOS" التي تدير مثل هذه البرامج ، وأول مشروع في سلسلة مشـروعات سـكاب هو"HRO" يسمى تقوية دور منظمات الشباب في تشجيع محو الأمية الوظيفـية مع تركيز خاص بمنطقة جنوب آسيا ، وقد تم تنفيذ هذا البرنامج بدعم من حكومة اليابان، و هناك فئتان مستفيدتان من المشروع :

١ - المـنظمات غـير الرسمية المحلية التى تعمل فى مجال محو الأمية وبرامج ما بعد محو الأمية .

٢ - المتعلمون وهم من الفتيـات اللاتى لم يلتحقن بالمدرسة، والنســاء التى تتراوح أعمارهن بين (١٥-٤٥) سنة .

* قام المشروع بتطوير برنامج محو الأمية، بحيث أصبح يركز على المهارات الوظيفية التي لا تقتصر على مجرد اكساب الفرد المهارات الأساسية ، بل يركز على نشر معرفة نافعة بالنسبة للأسرة والحياة العملية، ولذلك كان الهدف الأساسي لمنهج محو الأمية الوظيفية هو زيادة قدرة المتعلمين (نساء وفتيات) وتحسين نوعية حياتهن .

* كذلك اهتمت المنظمة بتفعيل عملية المشاركة بين المنظمات غير الرسمية وتبادل المعلومات من خلال شبكات المعلومات ، كذلك التعاون الفعال بين الحكومات والمنظمات غير الحكومية من أجل تطوير برامج محو الأمية ، ونقل المعرفة والمهارات من الأقاليم الفرعية إلى المستويات القومية والمحلية .

سياسات التعليم مدى الحياة :

* تشترك اليابان مع أغلب الدول النامية في الحرص الشديد على قوة العمل ليتمكن الأفراد من تغيير وظائفهم أوإعادة الدخول إلى مواقع العمل من خلال اعادة التدريب .

* قدم ٧% من المسئولين الدعم المادي لتأسيس مراكز لتعليم الكبار، تقدم التعليم الأساسى وبعض المواد العامة لروادها، تقام هذه المراكز في أبنية مدرسية يعمل بها مدرسون لساعات إضافية ، أخذ بهذا الاتجاه ٢٤% من المدارس الابتدائية وقبل الثانوية ،٢,٥% من الكليات التكنولوجية ، ٥٤% من الجامعات وتهدف هذه المراكز أساسا إلى الاهتمام بربات البيوت والرجال في فترة التقاعد .

* في هذا النطاق هناك نحو ١٣٠ مدرسة وكلية تقدم مقررات دراسية بالمراسلة، بالإضافة إلى مقررات نصف الوقت، وغالبا يلتحق بها العاملون لتساعدهم في اختبارات الترقيه للعمل .

* ولدى اليابان جامعة للهواء تخرج منها نحو ٨,٣٤٠ شخصا في الفترة من ١٩٨٥-١٩٩٦ م، وقد اتسع نطاق بثها الاذاعي من خلال استخدام القمر الصناعي الثالث عام ١٩٩٩م، وقد زاد عدد مراكز الدراسة المحلية من أجل زيادة فرص المساواة ، وتقدم هذه المراكز مقررات في التدريب متبوعا بتدريب إدارة أساسية ومتقدمة وفلسفة الشركة وتعليم الاعمال وتدريب تكنولوجي ، أن ٦٠% من الأفراد قد اشتركوا في أنشطة التعليم المختلفة باستثناء التدريب المرتبط بالوظيفة ، واختار الشباب منهم فصولا تنمي مهاراتهم، بينما ركز معظم كبار السن على الهوايات والرعاية الصحية .

مراكز تعليم المجتمع :

يعـرف كمؤسسـة تعليمية محلية خارج النظام التعليمي الرسمي بالنسبة للقرى والمناطق المتحضرة، وغالبا ما يؤسس ويدار بواسطة مواطنين محليين لتوفير فرص تعليمية متنوعة لتنمية وتطوير المجتمع وتحسين مسـتوى المعيشـة ، من خلال تعليم مـدى الحياة لكل أفراد المجتمع (بالغين– شباب – أطفال) من كل الاعمار ، الذين فاتهم فرصة الالتحاق بالتعليم من قبل .

تقـدم في هذه المراكز أنشطة مرنة وجماعية تسمح بظهور مهارات القيادة من أي عضو فى المجتمع ، تفيد هذه المراكز بشكل كبير في تطوير المجتمع.

قامـت هذه المراكز بتطوير مواد التعليم والتعلم و تبادل الموارد (ورش العمل المحلية)، وإعـداد بـرامج النشر المشترك لتقارير مراكز تعليم المجتمع بشكل سنوي ، وتطوير سمعي / بصري، واستخدام الانترنت لتبادل المعلومات والشراكه مع الوكالات الثقافية / الدولية .

دور الصناعة في التعليم والتدريب :

تشير الكثير من التقارير إلى الدور الذي تلعبه الصناعة كمزود للتدريب ، واليابانيون الذين يـتلقون التدريب يكتسبونه من خلال مركز خاص أو من خلال أصحاب الأعمال أو التدريب في الكليات التكنولوجية ، ذلك أن كل الشركات تقريبا تدرب طاقمها بعيدا عن العمل ، وتشترك كل مقررات الدراسة في: فلسفة الشركة والمهارات الشخصية المؤثرة والتعليم الخلوي، وتقوم بعض الـنقابات الحـرة بتأسـيس بعـض الكليات مثل كلية أعمال ، حيث يدخل خريجيها سوق العمل المفـتوح، كمـا تسهم الشركات التجارية في تعليم طلاب التعليم الثانوي العام عن طريق تقديم خـبرات العمـل و تنظـيم زيارات للشركات المختلفة وتبادل المعلومات ، ولكن التكلفة بالنسبة للطـلاب كانـت عالـية، وتحدد الكليات حجم الفصل بـ٢٠ طالبا ، ولقبولهم يجب أن يجتازوا اختـبارا في الرياضيات ثم اختباراً للغة الانجليزية ليحصل كل متخرج على المؤهل الضروري لممارسـة تجـارتهم ووظيفتهم ، وتقوم الكليات بعمل تدريب خاص للطلبة ، وتتلقى بعض المنح الصـغيرة من عوائد الضرائب من أجـل توفير معدات تكنولوجيـا المعلومات ، ويقطن الطلاب فـى مبان حديثة ، والتعليم موجه إلى مجال الفن والتصميم والفنون الأدائية وإنتـاج الألعاب ، ورسوم الدراسة للوقت الكامل من ٦–٨ آلاف دولار سنويا ، أما رسوم الدراسـة لنصف الوقت فهى ٤٧٠ دولاراً سنويا .

بعض التجارب العربية

١- التجربة الكويتية :

تنطلق الخطة فى ضوء الاستراتيجية العربية التى أقرها مؤتمر الاسكندرية الثالث ١٩٧٦ للقضاء على الأمية قضاءً شاملاً في الوطن العربي ، وتقوم الخطة على[١٠٨] :

- إصدار القرار السياسى بإلزام الأميين بمحو أميتهم، وإلزام جميع الوزارات والهيئات والمؤسسات العامة وأصحاب العمل فى القطاع الخاص بالمشاركة فى تلك الحملة.
- اعتماد مبدأ الحوافز والمكافآت وفرض العقوبات.
- اعتماد الأسلوب العلمى فى التخطيط للحملة، وتوظيف الإعلام والإحصاء والدراسة العملية لشئون الحملة.
- الاعتماد على المصادر الحكومية فى تمويل الحملة.

الأهداف النوعية :

محو الأمية مسئولية وطنية تهدف إلى تزويد الأميين بقدر من التعليم لرفع مستواهم ثقافيا واجتماعياً مما يجعلهم أكثر قدرة على النهوض بأنفسهم وبالمجتمع، ومواجهة متطلبات الحياة .

حيث تتجه الأنظار إلى إيجاد أنماط جديدة من التعليم تربط بين التعليم المهنى والتعليم المدرسى، يلتحق بها الفئات التى لا تتوافق مع نظم ومناهج التعليم المدرسى، وتكون هذه الأنماط قادرة على تزويد البلاد بحاجاتها من خريجى التعليم المهنى و الفنى ، كذلك إتاحة الفرصة لاستمرار الراغبين والقادرين على متابعة الدراسة وفق النظام الحالى[١٠٩] .

الأهداف الكمية :

- صدر القانون بإلزام الأميين الذين تجاوزوا سن الإلزام (طبقا لقانون التعليم الإلزامى) ، ولم يتجاوزوا سن الأربعين، كذلك الأميات العاملات بالقطاع الحكومى اللاتى لم يتجاوزن خمساً وثلاثين سنة، وأجاز القانون لغير هاتين الفئتين الانتظام بفصول محو الأمية اختيارياً.
- يحدد القانون مدة (٣) سنوات للقضاء على الأمية بدءاً من عام ٨١ / ١٩٨٢.
- تستمر الدراسة فى فصول محو الأمية لمدة عامين (الصف الأول محو أمية - الصف الثانى محو أمية)، ويرافق الدراسة برنامج للنشاط الثقافى والاجتماعى .

* يــزود الدارســون بمجلة شهرية (تعليم الجماهير) تحررها إدارة تعليم الكبار فى وزارة التربية لتناسب هذه الفئة من حيث مادتها وأسلوبها ، وتعتبر شهادة محو الأمية معادلة للصف الـرابع الابــتدائى، تتــيح لحاملها الالتحاق بنظام تعليم الكبار الذى يغطى مرحلتى التعليم المتوسط والثانوى كتعليم مواز للتعليم النظامى.

* اعتمدت اللجنة خطة مبرمجة للإعلان عن الحملة لاجتذاب العناصر غير المشمولة بالإلزام.

* تفتح المراكز فى مقار السكن أو في مقار العمل بصفة أساسية.

* يـنص القــانون بأن تكون الدراسة فى مراكز محو الأمية بالمجان، ويزود الدارسون بالكتب والأدوات والوسائل التعليمية المختلفة بالمجان طول فترة الدراسة[١١٠] .

* ونتيجة لهذه الجهود انخفضت نسبة الأمية في الكويت من ٢٧,٤% رجال ، ٣٥,٦% نساء عام ١٩٨٥م ، إلى ٤% رجال ،١١% نساء عام ١٩٩٨م ، وهذه النسب تبرز التدني العام للأمــية بيــن جمــيع الأميــن أما فيما يتعلق بالملزمين بأحكام قانون محو الأمية فإن عدد المطلوبيــن مــن الجنســين لا يتعدى ٤ آلاف فرد وهو رقم يعادل أقل من ٠,٠٧% من عدد السكان[١١١] وذلك نتيجة الجهود التي قامت بها الدولة في هذا المجال.

٢ – التجربة اليمنية :

صـــدر قرار السيد رئيس الجمهورية رقم (٨٠) لعام ١٩٨٠ بشأن الحملة الوطنية الشاملة لمحو الأمية وتعليم الكبار، حيث تقوم الدولة بوضع خطة تستهدف القضاء على الأمية في أوساط السكان للفئة العمرية من (١٠– ٤٥) سنة ، وقدرت الحملة نسبتهم ٨٧,٥% وبلغت لدى النساء ٩٨% ولدى الذكور ٧٥%، وحدد القرار مدة الحملة بـــ ١٢ عاماً [١١٢]، وذلك حسب الامكانيات المــتاحة بحيث تشمل جميع المناطق والفئات في وقت واحد مع وضع أولويات للتنفيذ ، وذلك فى إطار التنمية الريفية المتكاملة لأكبر عدد من الأميين من الجنسين ، لتمكينهم من الإلمام بمهارات الاتصال وتزويدهم بالمعارف والاتجاهات والمهارات التى تعمل على رفع مستواهم وتمكينهم من المساهمة فى تنمية المجتمع .

* إلــزام أجهزة الإعلام والثقافة المركزية والمحلية بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم بتنظيم حملات إعلامية للدعوة لمحو الأمية.

* تنفيذ قانون الإلزام على جميع التلاميذ بالمرحلة الابتدائية بحيث يستمرون إلى نهايتها.

الأهداف النوعية :

إن محـــو الأمـــية فى إطار هذه الحملة : لا يستهدف فقط الإلمام بمهارات الاتصال ولكن ربطها بتزويد الدارسين بالمعلومات والمهارات ذات المردود على حياتهم العملية، وذلك من خلال التكامل بين محو الأمية الأبجدية والبرامج التالية : الإرشاد الزراعى فى المناطق الريفية ، الثقافة العامة، التثقيف الصحى ، التربية الإسلامية، التدريب على المهارات الأساسية المهنية، المهارات النسوية (تدبير منزلى ، تفصيل وخياطة ، ورعاية طفل) .

الأهداف الكمية :

١- استيعاب ما يعادل ٥٠% تقريباً من جملة الأميين فى المرحلة الأولى، ومدتها خمس سنوات، تـبدأ فـى عام ١٩٨٢ وأعطيت الأولوية فى التنفيذ للقطاعات المنظمة مثل القوات المسلحة والأمن والمصانع والمؤسسات، والوزارات، والتجمعات السكانية الكبيرة.

٢- اسـتيعاب ما يعادل ٥٠% الباقين من جملة الأميين فى المرحلة الثانية، ومدتها خمس سنوات وتبدأ من عام ١٩٨٧.

٣- المرحلة الثالثة ومدتها سنتان وتستهدف محو الأمية فى المناطق النائية، والأقل كثافة سكانية.

خطة الدراسة، و تنقسم إلى مرحلتين :

المــرحلة الأولى : وسميت بمرحلة المكافحة ومدتها عامان دراسيان، يصل الدارس فى نهايتها إلى مستوى الصف الرابع الابتدائى فى المهارات الأساسية (القراءة والكتابة والحساب).

المــرحلة الثانية : وسميت بمرحلة المتابعة ومدتها عامان دراسيان، يصل الدارس فى نهايتها إلى مستوى الصف السادس الابتدائى الذى يؤهله للالتحاق بالمرحلة المتوسطة.

وقـــد تـــم وضع بناء تنظيمي للحملة يكفل تحديد الأهداف السابقة، ويتضمن اللجنة العليا لحملة محـــو الأمـــية برئاســـة وزيـــر التربية والتعليم ولجنة محو الأمية بالمحافظة ولجنة محو الأمية بالناحية.

التمويـــــل :

نظراً للظروف المادية والفنية فقد عمدت الخطة إلى إطالة المدة إلى ١٢ عاماً ، قسمتها على ثـــلاث مراحل، ومصادر التمويل هي كالآتي : التمويل الحكومي – مساهمات المنظمات الدولية والـــدول الصـــديقة– الدعـــم العربي المشترك المتمثل في المنظمة العربيـــة للتربية والثقافـــة والعلوم [١١٣] .

٣- التجربة العراقية :

لا يقتصر محو الأمية وتعليم الكبار فى العراق على مجرد تعليم الفرد المهارات الأساسية فـى القـراءة والكتابة والحساب، بل إن هذه المهارات تكون وسيلة لتطوير مهنته، ورفع مستوى حـياته ثقافـياً واجتماعـياً واقتصادياً فى سياق المعاصرة من ناحية لتمكينه من ممارسة حقوق المواطنه والتزاماتها فى صنع القرارات ، وأداء الواجبات العامة من ناحية أخرى(١١٤) .

تـبرز ملامح التجربة العراقية من خلال القرار السياسى بقيادة حزب البعث، والذى تحدد بقانون الحملة الوطنية الشاملة لمحو الأمية الإلزامى رقم ٩٢ لسنة ١٩٧٨.

الأهداف النوعية :

١ – محو أمية المواطنين وإيصالهم إلى الحد الأدنى من المستوى الحضارى المطلوب من حيث:
- امتلاك مهارات القراة والكتابة والحساب.
- أن تكون هذه المهارات وسيلة لتطوير مهنته وحياته الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.
- تمكينه من أداء واجباته العامة وممارسة حقوقه.

٢- اجتياز الأمى مرحلتى الأساسى والتكميل (مدة كل منهما سبعة أشهر)، يصبح بعدها مؤهلاً للقبول فى الصف الرابع الابتدائى.

الأهداف الكمية :

- محو أمية المواطنين بين عمرى (١٥-٤٥) عاماً خلال مدة اقصاها ٣ سنوات.
- واسـتدركت الخطة عام ١٩٧٩ ضرورة متابعة المتخرجين من مرحلة التكميل ، فوضعت خطة تكميلية لاستيعاب من هم فى سن (١٥ - ٣٥) فى المدارس الشعبية التى يصل بعدها الدارس إلى مستوى الصف السادس الابتدائى (١١٥) .

ومن أهم إجراءات الحملة (١١٦) :

- الإعلان عن بدء الحملة في الجريدة الرسـمية ووسـائل الإعلام من قبل السـلطة السياسية (رئيس الجمهورية) .
- إعـلان رؤسـاء المجالس عن مواعيد بدء الحملة في المحافظات قبل ثلاثة شهور من ميعاد الدراسة بها.

- تنفيذ حملة توعية من قبل المجلس الأعلى والمجالس الفرعية، والهيئات والمنظمات، ووزارة الإعلام، استهدفت بيان خطر الأمية على الفرد والمجتمع.
- التأكيد على الحوافز السلبية مثل: عدم التعيين، وقف العلاوات والترقيات والقروض والإنجازات مع الإشارة إلى الحوافز الإيجابية.
- استمرار حملة الدعاية أثناء تنفيذ الحملة، مع التأكيد على عقوبات السجن والغرامة.
- إلزام المؤهلين بتعليم الأميين جزئياً أو كلياً.
- استخدام الإذاعة والتلفاز في الدعوة للحملة، وتوقف الإرسال أحياناً أثناء العمل في برامج محو الأمية حتى لا تكون عامل جذب للأميين خارج الفصول، كذلك استخدام الدروس المسجلة لسائقي الشاحنات، واللقاء الأسبوعى لغير الملزمين، وأسلوب الرواد في المناطق النائية.
- هذا بالإضافة إلى العديد من الجهود مثل: إنشاء المدارس الشعبية لتكون كقنوات موازية للمدارس الابتدائية، وقد بلغ عددها ١٥٠ مدرسة، وكذلك بناء فصول ملحقة بالمدارس تكون مدة الدراسة بها أربعة سنوات للذين تجاوزت أعمارهم التاسعة، كما توجد قنوات تتولى مهمة التعليم الموازي في المرحلة الإعدادية مثل المراكز التدريبية التي يمنح خريجوها شهادة معادلة للشهادة المهنية منها مراكز التدريب النفطي ومراكز التدريب المهني للسكك الحديدية والمراكز المهنية الكهربائية الإلكترونية والميكانيكية التابعة لوزارتي الدفاع والصناعة والتعدين(١١٧).

٤- تجربة موريتانيا (١١٨) :

* ترجع جهود مكافحة الأمية في موريتانيا إلى عام ١٩٦٦م عن طريق مصلحة خاصة تابعة لوزارة التهذيب الوطني(التعليم)؛ ولكن كانت جهودها محدودة ولم تصل إلى درجة منع تزايد الأميين، كما أن التعليم الابتدائي الذي كان عليه أن ينشر ويعم ليشمل كل من بلغوا سن الدخول إلى المدرسة الابتدائية ليقضي على الأمية من منابعها لم يتمكن إلا من استيعاب ٥٥,٢٢ % عام ٨٨/٨٧، ويقدر عدد المتسربين أو الذين يغادرون التعليم الابتدائي باختيارهم أو مطرودين بحوالي ١٠ ,٠٠٠ تلميذ كل عام وهو عدد غير هين إذا لم تتح لهم فرصة تعليمية أخرى.

* كانـــت نسبة الأمية عام ١٩٨٧م حوالي ١, ٣٨% من جملة السكان، و ٦٣% في الشريحة العمرية (١٠- ٥٥) سنة.

* رغم الجهود التي تبذلها الدولة في نشر التعليم بين الأطفال والشباب فإن المشكلة تظل قائمة، وتعتـــبرها الحكومــــة معـــرقلة لنجاح مشروعات التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وقد تبين للمسئولين أن المشكلة تتجاوز إلى حد بعيد إمكانياتهم المحلية ولابد من التعاون الفني والمادي إقليمــــيا ودولـــيا للقضــــاء على الأمية في البلاد كي يستطيعوا أن يرفعوا من مستوى الكفاءة والأداء لعمالهم وأن يحققوا استفادة أفضل من مواردهم البشرية.

* في عام ١٩٨٥م تمكنت موريتانيا بالتعاون مع صندوق التنمية العربي لدول الخليج ومنظمة اليونسكو من تنفيذ مشروع لدعم البرنامج الوطني لمحو الأمية تحقق فيه :
  - إعداد كتاب لتعليم القراءة والكتابة للكبار مع تمارينه.
  - دليل المعلم لتعليم القراءة والكتابة للكبار
  - كتاب للمعلم لتعليم الحساب للكبار
  - برنامج لتعليم القراءة والحساب والثقافة العامة.
  - عدد ٦ كتب تكميلية للكبار.
  - فتح ٨٦ مركزاً لمحو الأمية يضم ٣٠٠٠ دارس
  - تدريب ٣٠٠٠ معلم و ٣٥ مشرفا في مجال تعليم الكبار.
  - توفير سيارات للمتابعة وبعض الأدوات والوسائل اللازمة للعملية التعليمية.

الجهود الرسمية :

١- القرار السياسي عام ١٩٨٥م متمثل في خطاب رئيس الدولة.

٢- إنشاء كتابة الدولة (وزارة) مكلفة بمحاربة الأمية وتطوير التعليم الأصلي في ابريل ١٩٨٦ م، وكل إليها اتخاذ كل الإجراءات الإدارية والفنية للقضاء على الأمية وتطوير التعليم.

٣- إنشـــاء المجلـــس الوطنـــي لمحـــو الأمية في يناير عام ١٩٨٧م مهمته تتلخص في اقتراح الخطـــوط العريضـــة لبرامج محو الأمية وتعليم الكبار وتقديم المشورة حول جميع المسائل التي تطرح عليه من قبل الوزارة، كذلك تقويم التقدم الحادث في هذا الميدان.

٤- كذلك استخدمت موريتانيا بعض الأساليب التعليمية مثل :

- الحملات الصيفية المكثفة التي تنظمها كتابة الدولة (الوزارة)، مدة الحملة ٦٠ يوما، تفتح فيها فصول لتعليم مكثف وسريع لسكان البوادي الأميين، وقد حققت هذه الحملات نتائج ايجابية لم تكن متوقعة.

- استخدام الإذاعة والتلفاز، حيث تنظم كتابة الدولة (الوزارة) برنامجين تربويين كل أسبوع عن طريق الإذاعة والتلفاز، وتصدر كل ثلاثة اشهر مجلة تحت عنوان (اقرأ واكتب) موجهة إلى المثقفين.

- الدعوة للحملة بالاتصال المباشر، حيث تقوم كتابة الدولة (الوزارة) بحملات عديدة عن طريق الاتصال المباشر بالجماهير في مختلف الولايات والمقاطعات بالجمهورية لتشجيع الأميين على الالتحاق بفصول محو الأمية.

العلامات البارزة :

- الإشادة بالتجربة الرائدة في مجال محو الأمية وخاصة فيما يتعلق بإنشاء كتابة الدولة مكلفة بمحاربة الأمية وتطوير التعليم الأصلي.

ثالثا: تطوير ممارسات محو الأمية الوظيفية في مصر في ضوء بعض التجارب العالمية

لا يمكن أن نبدأ بوضع تصميم جديد لمواجهة تحدي الأمية في مصر، إلا إذا كنا على علم بطبيعة النظام القائم الذي تجري على أرضه مشروعات محو الأمية، والعوامل المؤثرة في صياغة هذا الواقع وضعف فاعليته.

الإطار التشريعي لمحو الأمية في مصر :

من أبرز سمات التجربة المصرية أنها كانت تمتد وتتسع مع اشتعال الحركة الوطنية، وقد تمثلت أنشطة هذا المجال في صدور العديد من القوانين إلا أن وجود عدد من السلبيات، قد حال دون تحقيق هذه البرامج لأهدافها :

١. قانون رقم ١١ سنة ١٩٤٤م : مثالا لذلك حيث أرجع عدم انتظام الدارسين في الفصول إلى عدم الربط بين التعليم والمهنة.

٢. إنشـــاء مراكز التربية الأساسية عام ١٩٤٥م و مدارس الشعب ١٩٦٠، كذلك مشروع محو الأمية بالتلفزيون والراديو في الستينيات.

٣. صدور قانون رقم ٦٧ لعام ١٩٧٠م: لضمان جدية التنفيذ لهذا القانون نص على فصل العامل الذي لا يحصل على شهادة محو الأمية بعد مضي خمس سنوات على تاريخ العمل بالقانون، كذلـــك فـــرض عقوبـــة على الورش والمصانع التي تقوم بتشغيل الأطفال قبل سن الإلزام، وتحديد فترات زمنية لمحو الأمية بين جنود الشرطة والقوات المسلحة والعاملين في المصانع والمصالح الحكومية.

٤. قـــانون رقـــم ٤٠ لعام ١٩٨٢م: لتعديل أحكام قانون ١٩٧٠، متضمنا أن محو الأمية وتعليم الكبار مسئولية قومية. وان كثرة الخطط والتردد في التنفيذ وما شاب عمليات مكافحة الأمية من قصور تفسيرا لماذا فقدت جهود محو الأمية مصداقيتها بين الناس؟ والذي ظهر واضحا في التغيير السريع والمستمر في وضع الخطط ثم العدول عنها إلى خطة أخرى مما يدل على أن الـــتقديرات لم تكن دقيقة، وأن الجدية في القضاء عليها لم تكن بالمستوى المناسب لحجم المشـــكلة بالإضافة إلى ضآلة التمويل اللازم لتنفيذ هذه الخطط(١١٩)، وتشير إحدى الدراسات إلى أن السبب في ازدياد حجم الأمية المطلق يرجع إلى أن جهود محو الأمية كانت أبطأ في إنجازاتهـــا من سرعة النمو الطبيعي للسكان، هذا فضلا عن نسب التسرب العالية في مرحلة التعليم الأساسي(١٢٠).

٥. طـــوال المسيرة على طريق مواجهة الأمية فيما قبل ١٩٨٩م كانت الإرادة السياسية اللازمة لدفع العمل وتطويره غير متوفرة بصورة كافية مما أدى إلى معالجة القضية معالجة هامشية ولـــم تأخذ مكانتها المناسبة في سلّم الأولويات رغم هذا العدد الهائل من الأميين الذى يشكل ضعفا خطيرا في جسم المجتمع، هذا بالرغم من أن معدلات الأمية قد انخفضت عام ١٩٨٦م مـــن ٤, ٤٩% إلى ٦, ٣٨% عام ١٩٩٦م, بانخفاض قدره ١١% تقريبا، وفي تقديرات عام ٢٠٠٠م واصلت الانخفاض حيث بلغت ٤, ٣٣% وقد تحققت هذه النتائج من خلال منظومة تعليمـــية متكاملة، وأنه ولأول مرة منذ بدء جهود محو الأمية في مصر تنخفض نسبة الأمية دون الـــتزايد المطلـــق لأعداد الأميين رغم الزيادة المضطردة في أعداد السكان، ويمثل هذا اتجاها لا رجعة فيه مرده تلك الجهود المبذولة في اتجاهين :

- سـد منابع الأمية من خلال الاستيعاب الكامل للأطفال في سن الإلزام ومواجهة التسرب من التعليم الاساسي
- تنوع نشاطات محو الأمية وبرامج تعليم الكبار.

٦. فـي١٩٨٩/٩/٨م أصدر السيد الرئيس إعلانا باعتبار السنوات العشر الأخيرة من القرن العشـرين (٩٠-١٩٩٩) عقـدا لمحو الأمية إيمانا بخطورة المشكلة وأثارها على التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، ويعتبر هذا الإعلان بمثابة البداية الحقيقية لجهود محو الأمية في مصر وبذلك أخذ الاهتمام بهذه القضية وضعا متباينا.

٧. تنفيذا لهذا القرار صدر القانون رقم (٨) لسنة ١٩٩١م والذي نص على إنشاء هيئة عامة لمحـو الأمية وتعليم الكبار تتبع وزير التربية والتعليم وقد مارست الهيئة نشاطها اعتبارا من ١٩٩٣م .

٨. في هذا العام (٢٠٠٣م) أعلن السيد رئيس الجمهورية في عيد العمال أنه سوف يعلن عن خلـو مصـر مـن الأمية خلال الأربع أو الخمس سنوات القادمة من خلال مجموعة من المنطلقات :

* إن الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار قد اكتسبت من خلال الممارسة الفعلية مجموعة من الدروس والخبرات يمكن أن تكون قاعدة تنطلق منها لتحقيق الهدف الذي حدده السيد الرئيس.
* إرادة سياسية تدعم جهود محو الأمية.
* خطـة قومية لمحو الأمية على أسس علمية وعملية في الشريحة المستهدفة من سن(١٤-٣٥) سنة خلال ٥ سنوات .
* منظومة إعلامية للدعوة والتوعية تستهدف تحفيز الأميين للالتحاق بفصول محو الأمية وعدم التسرب منها ودعوة المتعلمين ورجال الأعمال والقيادات الشعبية للمشاركة في الحملة .
* مـنهج قومي لمحو الأمية (اتعلم اتنور)، يلبي الاحتياجات التعليمية للكبار من خلال محاور أساسية تتناول الوثائق الحياتية للمواطن وحقوق الانسان والمشكلة السكانية بأبعادها المختلفة.
* أسـاليب وصـيغ تعليمـية متعددة وغير تقليدية مثل أسلوب التعاقد الحر والقوافل التعليمية والإعلامـية والتعلـيم من بعد من خلال الاذاعة والتلفزيون والتعلم الذاتي من خلال شرائط الكاسيت .

* بـرامج للتدريـب التربوي لاعداد مدربى المعلم (الموجهين) وتدريب المعلمين وتكوين كوادر يمكن أن تسهم بخبراتها .
* مشروعات ناجحة لربط محو الأمية بالتدريب المهني من خلال مراكز تدريبية ملحقة بفصول محو الأمية .
* أساليب وبرامج لمرحلة ما بعد محو الأمية لمواصلة التعليم بالمرحلة الاعدادية والثانوية.
* توفير فرص التدريب التحويلي للمتعلمين والمتحررين من الأمية[١٢١].

** لذلك يجب دراسة البرامج المعدة والقانون الذي يواجهها، خاصة وأن الهدف المعلن الآن هو القضـاء على الأمية بين المواطنين مع الوصول بالأمي إلى المستوى التعليمي والثقافي الذي يمكـنه من توظيف ما اكتسبه من مهارات وقدرات وخبرات والانتفاع بها في مجالات حياته اليومـية والمهنـية، وقد حدد القانون معادلة هذا المستوى بمستوى نهاية الحلقة الأولى من التعلـيم الأساسي كما ركز على ضرورة ربط محو الأمية بخطط التربية الشاملة للدولة من خـلال تنفيذ مجموعة من البرامج الثقافية والمهنية للشريحة العمرية من (١٥- ٣٥) سنة، بالإضافة إلى تخصيص برامج للنساء تتضمن الأنشطة المتعلقة بهن [١٢٢].

في ضوء ما سبق نستنتج :

* أن المفهوم السائد عن أنشطة محو الأمية في مصر هو مفهوم المحو القرائي (أمية أبجدية)، رغم وجود إعلام يحث على ضرورة الأخذ بالمحو الوظيفي أو الحضاري في هذا المجال.
* أن أنشـطة محـو الأمـية وتعليم الكبار في مصر قد مضى عليها أكثر من نصف قرن من الزمـن ولا تزال تكافح من أجل القضاء على الأمية التي يرسف في قيودها نحو ٥٠% من الكـبار الذيـن فاتـتهم فرص التعليم بالمرحلة الابتدائية أو الذين لم يصلوا في تعليمهم إلى مستوى وظيفي عال.
* تـتخذ أنشطة وبرامج محو الأمية في مصر طابع التعليم المدرسي من حيث التنظيم الدراسي للخطـط واستخدام الفصول والمناهج، وتكاليف الكتب واختيار المدرسين وأساليب التدريس والـتقويم بالرغم من وجود أدب تربوي خاص بعلم تعليم الكبار، وأشكال التعليم اللامدرسي، والتعليم المفتوح.

* قد أوصى مؤتمر وزراء التربية الذي عقد في طهران عام ١٩٦٥م بعدم الاقتصار على تعليم القراءة والكتابة والحساب فحسب، بل لابد من تعليم الأفراد المعارف والمهارات الفنية والمهنية التي تدفعهم إلى المشاركة الفعالة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والمدنية لمجتمعهم، وقد قامت تنزانيا بتطبيق هذا الاتجاه، كذلك أوصى مؤتمر التربية للقرن الحادي والعشرين في منطقة آسيا والمحيط الهادي المقام في ملبورن عام ١٩٩٨م بأن تقوم اليونسكو والدول الأعضاء بتطوير التعريفات ذات الصلة بالإعداد وشرح المقصود بها من الناحية العملية ولهذا ظهر الاتجاه نحو تحقيق التكامل والترابط بين نظريتي الحد الأدنى والمستوى الوظيفي للقراءة والكتابة.

* تنطلق جميع التجارب من مبدأ التربية للجميع إذ يعتبر هذا شرطا أساسيا للتنمية الإنسانية للأفراد وأسرهم.

* معظم التجارب تشتمل على برامج غير نظامية لعلاج بعض أوجه القصور في التعليم الرسمي.

* إن معظم هذه التجارب تمت في بلاد نامية ونحن لا ينقصنا الكثير من امكاناتهم.

في ضوء ذلك يمكن الاستفادة من التجارب العالمية المعاصرة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار وخاصة محو الأمية الوظيفية في جمهورية مصر العربية فيما يلي :

- إصدار قانون (إلزام الأميين) خاص بالعاملين في القطاعات الإنتاجية المختلفة من سن (١٥-٤٥) سنة للذكور، (١٥-٣٥) سنة للإناث، ومن هم دون ذلك يكون الالتحاق اختياري، ويشتمل البرنامج على مرحلتين : المرحلة الأولى : مرحلة الأساس ، وتتضمن محو الأمية الأبجدية ، والمرحلة الثانية : مرحلة المتابعة : وتتضمن محو الأمية الوظيفية ، ولكن التركيز على مراحل عمر معينة دون غيرها لهو هدر في الطاقات البشرية حيث نص القانون على عمر (١٥-٣٥) سنة خاصة وأن متوسط عمر الفرد يتعدى ٦٥ عاماً ، فلماذا نترك الفئات العمرية الأخرى دون تنمية؟ حيث إن الاتجاه منذ سنوات يشير إلى انه لا ينبغي التقيد بالنوع أو العنصر أو الأصل أو.... الخ، إذ إن تنمية شخصية الفرد مستمرة مدى الحياة الأمر الذي يفرض الاهتمام بالكبار في كافة الأعمار لأنها طاقات بشرية محسوبة على المجتمع ولابد أن يكون لها دور ايجابي في عمليات الإنتاج بدلا من دورها السلبي أو هدر مثل هذه الطاقات .

- أن تساهم الأحزاب السياسية بجهود واضحة وملموسة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار وخاصة الأمية الوظيفية، على أن يكون ذلك واضحاً في برامجها السياسية.
- أن تتولى النقابات العمالية والتنظيمات النسائية المختلفة مهمة محو الأمية وتعليم الكبار، وخاصة محو الأمية الوظيفية للعاملين الذين يعملون في القطاعات الإنتاجية المختلفة، كل في داخل نطاقه، عن طريق تنظيم برامج توجه إلى هؤلاء العاملين، تطويراً لقدراتهم، ومواصلة لتعليمهم، وفتحاً لآفاق جديدة تحقق تطلعاتهم الذاتية ومطالب مجتمعهم.
- أن تساهم المصالح والهيئات والمؤسسات الحكومية وغير الحكومية بنسبة من أرباحها لصالح مجال محو الأمية وتعليم الكبار (وخاصة الأمية الوظيفية بها)، نظراً لارتباط هذا التعليم الوظيفي بزيادة إنتاجية الفرد، ومن ثم المساهمة في تحقيق خطط التنمية ككل.
- أن تمنح جميع المصالح والهيئات الحكومية وغير الحكومية أجازات مدفوعة الأجر للعمال بها من أجل الانخراط في برامج محو الأمية وتعليم الكبار وخاصة الأمية الوظيفية.
- الاعتراف بنظام محو الأمية وتعليم الكبار في المجتمع كجزء من النظام التربوي والسياسة العامة للتعليم، وتجسيده بالقرار السياسي والهياكل التنظيمية والإدارية الضرورية.
- أن تتخذ الحملات الخاصة بمحو الأمية العنصر المستهدف نفسه شعاراً لها: مثل محو الأمية الوظيفية، محو الأمية الحضارية، وغيرها.
- استخدام الأسلوب الانتقائي (حملات قطاعية) في التخطيط لحملات محو الأمية والذي يناسب مجال محو الأمية الوظيفية بدلاً من استخدام الأسلوب الشامل كما هو متبع حالياً.
- الأخذ بنموذج تربيف التعليم من خلال وزارة التنمية المحلية نظراً لتفشي الأمية في الريف المصري، على أن يكون خارج التعليم النظامي ويلتحق به الأفراد الذين تجاوزا سن الإلزام ولم يلتحقوا بمدارس هذه المرحلة، أو الذين تسربوا منها، أو الذين اكتفوا بنهاية هذه المرحلة، ومن الممكن استغلال المؤسسات التعليمية الموجودة بالقرى في تنفيذ هذا البرنامج ولكن في الفترة المسائية، ويمكن تمويل البرنامج من كبار ملاك الأراضي الزراعية بالقرى ومن الجمعيات الزراعية بها، ويكيف المنهج الدراسي بما يتلاءم مع احتياجات كل قرية على أن يضم (الإرشاد الزراعي) بالإضافة إلى (التدريب المهني) على بعض الصناعات الخفيفة، مع إدخال فكرة العمل المنتج داخل المنهج بحيث يستفيد التلميذ والمجتمع المحلي والمدرسي من

عائدهـا الاقتصادي، على أن يكون هذا البرنامج جزءاً لا يتجزأ من برنامج التنمية الريفية بكل قرية على غرار برنامج التربية الريفية المتكاملة في بنجلاديش.

- يجـب أن يشتمل برنامج التنمية الريفية التابع لوزارة التنمية المحلية على خطة لإنشاء كلية قـروية داخل نطاق كل محافظة وخاصة داخل المناطق القروية بها، بهدف الحد من الهجرة الداخلية من الريف إلى الحضر والمحافظة على الطابع الخاص لكل قرية، وتدار هذه الكليات عـن طـريق السـلطات التعليمية المحلية على غرار كلية القرية بانجلترا والجامعة القروية الجاري إنشاؤها في رومانيا.

- **الاهتمام بالمعلمين وإعدادهم وتدريبهم تدريبا خاصا من خلال :**

- افتتاح شعبة لمحو الأمية وتعليم الكبار داخل كليات التربية على غرار شعبة التعليم الابتدائي وذلك لإعداد المعلم لمؤهل لهذا التخصص، والكوادر المطلوبة لهذا المجال.

- أو إنشـاء مراكـز لإعـداد وتدريب معلمي محو الأمية وتعليم الكبار وخاصة محو الأمية الوظيفـية المؤهليـن للـتعامل مع المهارات المطلوبة في هذا التعليم الوظيفي، وذلك للقيام بوظيفتين أساسيتين : الأولى: تعليم تعويضي علاجي (الوظيفة التعليمية)، الثانية : التوجيه والـتطوير والتنظـيم وإقامـة روابـط وعلاقات اجتماعية (الوظيفة الاجتماعية) إذ أثبتت الدراسـات أن نجاح أي تجربة يتوقف في المقام الأول على الإعداد والتدريب الجيد للعاملين بها .

- الاهتمام ببرنامج الخدمة العامة على أن يقوم الملتحقون به بالتدريس والعمل في فصول محو الأمـية كمعلمين لمدة عام كامل على أن تعطى شهادة لهم، ومن يمتنع يحرم من التعيين في الوظائف الحكومية.

- **الاهتمام بالمناهج الدراسية والصيغ التعليمية من خلال :**

- تطويـر الجامعـات العمالـية بحيث تطرح مقررات أحدث ومنح درجات علمية بالتعاون مع الجامعات المصرية.

- دعوة الجامعات العربية للقيام بدورها في توفير التجديدات والتجارب الحديثة في مجال تعليم الكـبار، ونخـص مـن بين تلك التجارب تجربة الجامعة المفتوحة، التعليم من بعد، التعليم بالمراسلة، مدارس المجتمع، وغيرها من الصيغ التربوية المختلفة.

- توفير أقصى قدر من المرونة في صياغة المناهج التعليمية وتبسيطها لكي تلائم الفئات المختلفة للكبار، وتراعي الفروق الفردية بينهم والتأكيد على الفهم بدلا من الحفظ ولكي يتحقق ذلك لابد من التنسيق بين الهيئات والمؤسسات التربوية و الإنتاجية والخدمية والإعلامية وغيرها في المجتمع.
- ربط برامج محو الأمية وما يليها من جهود تعليمية بمتطلبات التنمية المستمرة مع التأكيد على الأبعاد الحضارية والوظيفية والمهنية والبيئية.
- تطوير برامج تعليم الكبار لتستهدف زيادة الإنتاج الزراعي وتحسينه وتجاوز أزمة الغذاء في مصر من خلال الربط بين الإرشاد الزراعي والتدريب الفني بما يؤدي إلى زيادة الإنتاجية زيادة مباشرة.
- الاهتمام بمواعيد الدراسة مع المرونة الشديدة والتنوع في تحديدها لتناسب الظروف المختلفة للدارسين (صباحية، مسائية).

• منح شهادة دراسية معترف بها للمنتهين من دراسة أي برنامج في مجال تعليم الكبار.

• الاهتمام بتعليم الإناث وإتاحة فرص الالتحاق أمامهم إذ أثبتت الدراسات أن تعليم الفتاة هو أحد أفضل الاستثمارات المتاحة أمام المسئولين عن التعليم في الدول العربية ، فهو يؤدي إلى زيادة الدخل ونقل المعارف والقيم وتطوير الأسر والمجتمعات ، ويسهم في تحسين صحة الطفل ، ولذلك تعتبر مدارس الفصل الواحد التي أخذت بها مصر تجربة ناجحة في هذا المجال.

• التركيز على الدروس العملية للنساء كالخياطة والاقتصاد المنزلي وتربية الدواجن، مثل برنامج تنمية المرأة الريفية على المهارات الأساسية المدرة للدخل، وقد أخذت مصر بهذا الاتجاه حديثا.

• الاهتمام بالعمل اليدوي في فصول محو الأمية الوظيفية، ولذلك: يمكن تخصيص مبنى تتعدد فيه الورش البسيطة مثل ورش النجارة والكهرباء والسمكرة و الحياكة وغير ذلك من المجالات، ويعتبر هذا المبنى كمركز تجمع لممارسة المهارات العملية لخدمة مجموعة من الفصول المتجاورة كما يمكن استخدامه كمركز تدريب مهني للكبار.

- يمكـــن العمـــل على إنشاء مدارس ملحقة بالمصانع والمؤسسات الاقتصادية والاستفادة من الامكانات المتوفرة لها شريطة إعمال العقل في هذا العمل اليدوي.

- طـــرح مجـــالات جديدة يحتاج لها سوق العمل لجذب صغار الأميين أو من هم في مراحل العمـــر المهني الأولي لتكون مصدر جذب لهذه الفئة، فكيف إذا لبرامج معدة حديثا في بداية القرن الحادي والعشرين تهتم بمجالات غير مطلوبة بدلا من إكسابهم الكفايات اللازمة لقطاع الأعمال الحديثة خاصة للفئات صغيرة السن.

- ضـــرورة اســـتمرار الـــدارس بالمشروع أو البرنامج دون انقطاع، فما يؤخذ على البرامج الحالـــية انقطـــاع الصـــلة بين الدارسين والبرامج بمجرد الانتهاء منها فلا فرصة للعمل أو مـــراعاة الظروف الخاصة بهم حيث أنهم عادة في المستوى الأدنى من شتى مجالات الحياة، ومن ثم يكون من الضروري تنظيم فرص رزق ثابتة لهؤلاء ، وليس مجرد معاش لأنهم قوة قادرة على العمل والعطاء إذا أحسن تدريبها وتوجيهها، حيث تشير نتائج إحدى التقارير إلى أن جذور الفقر تكمن في نقص الوظائف المولدة للدخل.

- الاهـــتمام بالأنشـــطة الترفيهية والثقافية وذلك على شكل محاضرات للتوعية العامة وإشراك الدارسين في الأنشطة التي تسهم في تعزيز وتنمية المواقف الاجتماعية.

- تنشيط حلقات الدرس في المساجد كقطاع هام من أنشطة تعليم الكبار على أن تتضمن بجانب المـــواد الدينـــية مـــواد أخرى ثقافية وتاريخية، ويشترك بالتدريس فيها بجانب رجال الدين أعضاء من المجتمع المحلي.

- زيـــادة المخصصات الحكومية لتمويل برامج محو الأمية وتعليم الكبار ليتناسب التمويل مع حجم المشكلة.

- تخصيص مكافآت تشجيعية لجذب الدارسين إلى الفصول وتحفيز المعلمين على العمل.

- إنشاء مجلس أعلى للإعلام التربوي تشارك فيه كافة الأجهزة الرسمية وغير الرسمية وبعض أهـــل الخبرة لرسم السياسات والخطط الإعلامية الخاصة ببرامج محو الأمية وتعليم الكبار، وهـــو يختص بصياغة الرسائل الإعلامية والاتصالية ونشرها وإذاعتها بما يتناسب مع حملة محو الأمية والجمهور المستهدف فيها.

- أن تخصـــص قناة فضائية من قنوات القمر الصناعي المصري (نايل سات) لبث برامج محو الأمـــية وتعليم الكبار وبرامج محو الأمية الوظيفية خاصة، وبذلك نستفيد من أسلوب التعليم مـــن بعـــد، وهذا الاتجاه أيضا أخذت به مصر أخيرا بتخصيص قناة لمحو الأمية من قنوات النيل سات ، وتوفير أجهزة للتلفزيون والدش والريسيفر في مراكز التجمعات أو في الفصول نفســـها أو في النوادي الثقافية لبث البرامج (معدة سابقا) من خلالها، وان يقوم المعلم بدور المرشـــد أو الموجه، ويمكن تعميم هذه التجربة على نطاق جميع الدول العربية ببث البرامج في وقت واحد تقريبا.

المراجع والهوامش

١ - **ســـعيد إســـماعيل علـــى**، " الأمية : الوضع الراهن- تحديات المستقبل"، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، عمان، الأردن، ١٩٩١، ص ٤١.

٢ - **عـــبد المـــنعم محمد عبد الله**، "تصور مقترح للاستفادة من المستوى الثقافي كمدخل لمحو الأمـــية في ج.م.ع". رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية بأسوان جامعة جنوب الوادي، ١٩٩٤، ص ٩٢.

٣ - **نبيل عامر صبيح**، " دراسات وبحوث في محو الأمية وتعليم الكبار " عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٠ م، ص ٣٠.

٤ - **نبـــيل عامـــر صـــبيح**، "تعلـــيم الكبار، استعراض تاريخي"، كتاب علم تعليم الكبار: كتاب مرجعي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ١٩٩٨، ص ٤٦.

٥ - **محمـــد عمـــر الطنوبى**، "المرجع في تعليم الكبار"، دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية، ١٩٩٤، ص١١١.

٦ - **ســـامي محمد نصار**، "المفاهيم المختلفة لمحو الأمية"، الدورة التدريبية العادية السادسة في محو الأمية وتعليم الكبار من ١١/١٣ - ١٩٨٩/١/٥، المركز الإقليمي لتعليم الكبار، سرس الليان، المنوفية، ١٩٨٩، ص ص ٦-٧.

٧ - **عبد المنعم محمد عبد الله**، مرجع سابق، ص ٩٤.

٨ - **سعيد إسماعيل على**، مرجع سابق، ص ٤١.

٩ - **مهــا محمــد العجمي**، " ظاهرة تسرب النساء من مدارس محو الأمية بمحافظة الإحساء، الأســباب والحلــول المقــترحة "، مجلة التربية، العدد ٨٧، جامعة الأزهر، ديسمبر ١٩٩٩ م، ص ٢٢٩.

١٠- **عزيــز حــنا داوود و آخــرون**، " مناهج البحث في العلوم السلوكية"، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩١ م، ص ١٤٢.

١١- **عبد الفتاح صالح على شريف**، " تطور مفاهيم محو الأمية من الهجائية إلى الحضارية "، مجلــة التعلــيم للجميع، العدد ١٦، الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، القاهرة، ٢٠٠١ م، ص ٨.

١٢- **المركز الإعلامي للدراسات والبحوث القوميــة والاستراتيجية**، " تاريــخ محو الأمــية فــي مصر "، الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار ، القاهرة ، ١٩٩٦ م ، ص ٣٩.

١٣- **عــبد الفتاح صالح على شريف**، " تطور مفاهيم محو الأمية من الهجائية إلى الحضارية "، مرجع سابق، ص٩.

١٤- **المرجع السابق**، ص ٩.

١٥- **المركز الإعلامي للدراسات والبحوث القومية والاستراتيجية**، مرجع سابق، ص ٤٠.

١٦- **ســهير الهــوارى و يسرى عفيفي**، "مدى كفاية المضامين الثقافية في برامج محو الأمية لتنمــية المرأة الريفية"، المؤتمر القومي الثالث للمرأة (تنمية المرأة الريفية)، مــن ١٤-١٦ مارس سنة ١٩٩٨، المجلس القومي للأمومة والطفولة، سرس الليان، المنوفية، ١٩٩٨، ص ١٦.

١٧- **محمد عمر الطنوبى**، مرجع سابق، ص ١١٢.

١٨- **المرجع السابق**، ص ١١٢.

١٩- **أحمــد حجى**، " التربية المستمرة والتعلم مدى الحياة "، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٣ م، ص ٤٨.

٢٠- **عــبد الغنى عبود**، " التربية المستمرة ومحو الأمية وتعليم الكبار "، دار النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩١ م، ص ص ٢٨٣- ٢٨٤.

٢١- **شكري عباس حلمي**، " تعليم الكبار: دراسات في التعليم غير النظامي في إطار نظام متكامل للتعليم المستمر "، ط٢، مكتبة وهبة، القاهرة، ١٩٩٨ م، ص٢١.

٢٢- **المرجع السابق**، ص ٢١.

٢٣- **محمد عمر الطنوبى**، مرجع سابق، ص ١١٣.

٢٤- **عبد المنعم محمد عبد الله** ، مرجع سابق ، ص ٩٥ .

٢٥- **دومنيك موتافا**، " أربعون عاماً من الكفاح ضد الأمية ، حالة زامبيا " ، مستقبليات ، مجلد ١٨، العدد٣، اليونسكو، القاهرة، ١٩٨٨ م، ص ٣٥٩.

٢٦- **هر بارت هينزن** ، " السياسات والممارسات في مجال محو الأمية "، مستقبليات، مجلد ١٩، العدد ٤ ، اليونسكو ، القاهرة ، ١٩٨٩ م ، ص ٥٦٣ .

٢٧- **س. هـ. س . بولا** ، " تصور لسياسة تعليم الكبار في تقرير ديلور " ، مستقبليات ، مجلد ٢٧ ، العدد٢ ، اليونسكو ،القاهـرة ، ١٩٩٧ م ،ص ٢٣٦ .

٢٨- **دريان م. فرسبور**، " عشرون عاماً من مساعدات البنك الدولي للتربية الأساسية "، مستقبليات، مجلد ٢١ العدد ٣، اليونسكو، القاهرة، ١٩٩١ م، ص ٣٨٥.

٢٩- **شكري عباس حلمي**، " تعليم الكبار: دراسات في التعليم غير النظامي " ، مرجع سابق ، ص ٢٢.

٣٠- **نبيل أحمد عامر صبيح**، " دراسات وبحوث في محو الأمية وتعليم الكبار "، مرجع سابق، ص ٢٩.

٣١- **شكري عباس حلمي**، " تعليم الكبار: دراسات في التعليم غير النظامي "، مرجع سابق ، ص ص ١٢٣- ١٢٤.

٣٢- **س. هـ. س . بولا** ، " تعليم الكبار : اتجاهات وقضايا عالمية " ، ترجمة عبد العزيز السنبل ، صالح عزب ، المنظمة العربية للتربية و الثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٩٨ ، ص ٢٢ .

٣٣- **محمد عمر الطنوبى**، مرجع سابق، ص ١١٣.

٣٤- **محمد نبيل نوفل**، "باولو فريرى: فلسفته آراؤه في تعليم الكبار، طريقته في محو الأمية"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٨ ص٥٩ - ٦٠.

٣٥- **سهير الهوارى و يسرى عفيفي**، مرجع سابق، ص ١٦.

٣٦- **سامي محمد نصار**، مرجع سابق، ص ٦ - ٧.

٣٧- **محمد عمر الطنوبى**، مرجع سابق، ص ١٢١.

٣٨- **المرجع السابق**، ص ١٢١.

٣٩- **ذوقـــان عبــيدات وآخرون**، "النظام التعليمي وتعليم الكبار في المملكة الأردنية"، دار ارم للدراسات والنشر، عمان، ١٩٩٢، ص ١٠٦ - ١٠٧.

٤٠- **سعيد إسماعيل على**، مرجع سابق، ص ٤٥

٤١- **محمد عمر الطنوبى**، مرجع سابق، ص ١٢٣.

٤٢- **رشـــدي طعـــيمة**، "تعلـــيم الكـــبار: تخطيط برامجه وتدريس مهاراته"، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٩ م، ص٢٢.

٤٣- **المؤتمر العالمي حول التربية للجميع " تأمين حاجات التعلم الأساسية "**، جومتيان ، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد ٩٤، السنة ٢ ، الدوحة،١٩٩٠ م ، ص ٣١١.

44- **PERSSON, Ulla-Britt,** "The Importance Of Functional Literacy Skills In A Changing World", Paper Presented At The Conference Pedagogy And School & ERIC, October 21-22-1994, p2.

٤٥- **شـــكري عباس حلمي**، "نحو رؤية لإستراتيجية تعليم الكبار فى الوطن العربي: الدواعي والمـــنطلقات والأهـــداف"، مـــن كتاب تعليم الكبار وتحديات العصر، التقرير الختامي لمؤتمر الإسكندرية السادس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، تونس، ١٩٩٦، ص ١٢١.

٤٦- **المرجع السابق**، ص ١٢٣.

٤٧- **عبد المنعم محمد عبد الله**، مرجع سابق، ص ٩٨.

٤٨- **نبيل عامر صبيح**، " تعليم الكبار، استعراض تاريخي "، مرجع سابق، ص ٤٦.

٤٩- **عبد المنعم محمد عبد الله**، مرجع سابق، ص ٩٩ - ١٠١

50- **FREIRE, P.,** The Politics Of Education, Culture Power And Liberation, Translated By Donaldo Macedo, Macmillan Publishers. LTD, London, 1985, P. 485.

51- **PERSSON, Ulla-Britt**, Op. Chit, P.4.

٥٢- **سعيد إسماعيل على**، مرجع سابق، ص ٥٢.

٥٣- **شكري عباس حلمي**، "تعليم الكبار: دراسات في التعليم غير النظامي" ، مرجع سابق ، ص ١٦٥ – ١٦٦.

٥٤- **شكري عباس حلمي**، "اقتصاديات تعليم الكبار"، دراسات في تعليم الكبار(٢٠)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج، البحرين، ١٩٨٢، ص ٢٤.

٥٥- **شكري عباس حلمي**، "تعليم الكبار: دراسات في التعليم غير النظامي" ، مرجع سابق ، ص ١٦٧.

٥٦- **محمد عمر الطنوبي**، مرجع سابق، ص ص ١١٧– ١١٨

٥٧- **نبيل احمد عامر صبيح**، " دراسات وبحوث في محو الأمية و تعليم الكبار "، مرجع سابق، ص ص ٣١– ٣٥.

٥٨- **سامي محمد نصار**، مرجع سابق، ص ٧.

٥٩- **شكري عباس حلمي**، " تعليم الكبار: دراسات في التعليم غير النظامي "، ص ١١٦.

٦٠- **سامي محمد نصار**، مرجع سابق، ص ٧.

٦١- **شكري عباس حلمي**، " تعليم الكبار: دراسات في التعليم غير النظامي "، ص ١١٦.

٦٢- **المرجع السابق**، ص ص ١٦٤– ١٦٥.

٦٣- **محمد عمر الطنوبى**، مرجع سابق، ص ٩٤.

٦٤- **عبد المنعم محمد عبد الله** ، مرجع سابق، ص ٩٣.

٦٥- **شكري عباس حلمي**، "المعايير الأساسية في اقتصاديات تعليم الكبار، مصادر التمويل ووجوه الإنفاق "، دراسات في تعليم الكبار (٢٣)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج، البحرين، ١٩٨١، ص ص ١٢-١٣.

٦٦- **عبد المنعم محمد عبد الله** ، مرجع سابق، ص ص ١٠٢- ١٠٥.

67- **FREIRE, P.,** OP.CiT, P. 485.

٦٨- **شـكري عـباس حلمـي**، " اجتماعـيات تعليم الكبار "، دراسات في تعليم الكبار (١٧)، المـنظمة العربية للتربية و الثقافة والعلوم، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار بدول الخليج، البحرين، ١٩٨١ م، ص ص ١٩ -٢٠.

٦٩- **عبد المنعم محمد عبد الله** ، مرجع سابق، ص ص ١٠٦- ١٠٨.

٧٠- **نبيل عامر صبيح** ، " تعليم الكبار استعراض تاريخي " ، مرجع سابق ، ص ٧٦ .

٧١- **المرجع السابق**، ص ٥٢.

٧٢- **محمد منير مرسى**، " الاتجاهات الحديثة في تعليم الكبار "، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٧، ص ص ٦٥-٦٨.

٧٣- **المرجع السابق** ، ص٧٧

74- **Bola, H.S.,** Literacy For Development : An African Perspective (Notes From a sbbaticall), Paper Presented To The Twenty-Ninth Annual Meeting Of The African Studies Association, Madison , WI, October 1986 , p. 22.

٧٥- **هـ. س. بولا** ، "تعليم الكبار: اتجاهات وقضايا عالمية " ، مرجع سابق، ص ٧٨ - ٧٩.

٧٦- **محمـد منير مرسى**، " الاتجاهات الحديثـة في تعليم الكبار " ، مرجع سـابق ، ص ص ٦٩- ٧١.

٧٧- **هـ. س. بولا**، "تعليم الكبار: اتجاهات وقضايا عالمية"، مرجع سابق، ص ٨٦.

٧٨- **المرجع السابق**، ص ص ٨٧.

٧٩- **المرجع السابق**، ص ص ٨٧ - ٨٩.

٨٠- **المرجع السابق**، ص ص ١٩٥- ١٩٩.

٨١- **محمـد جمال نوير** ، " نحو رؤية لاستراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي "، من كتاب تعلـيم الكبار وتحديات العصر،التقرير الختامى لمؤتمر الإسكندرية السادس في الفترة من ٢٦- ٢٩/ ٢/ ١٩٩٤ م ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٩٤ ، ص١٢٣.

٨٢- حـنان إسـماعيل أحمـد، " المطلب التخطيطي لبرامج محو الأمية في مصر من منظور اسـتراتيجي "، مجلـة التربـية والتنمية، العدد ١٦، السنة السادسة، القاهرة، ١٩٩٩ م، ص ١٥٤.

٨٣- أولـف فـريد ريكسون ، " ما الذي يمكن عمله من أجل مزيد من التوافق بين التشريعات والقـرارات السياسية و الممارسات اليومية ، مستقبليات ، المجلد ٢٩ ، العدد ١٠ ، اليونسكو ، القاهرة ، ١٩٩٩ ، ص ١٥٧ .

٨٤- هـيا سعد عبد الله الرواف، " دراسة لبعض الاتجاهات المعاصرة في تعليم الكبار"، مجلة كلية التربية، العدد٢٧، جامعة طنطا، ١٩٩٩ م، ص ١٢.

٨٥- تورسـتن هوسـين، "خطـة لتعليم مواطنين عالميين"، مستقبليات، مجلد ٢٧، العدد ٢، اليونسكو، القاهرة، ١٩٩٧، ص ٢٢٥.

٨٦- علي حمداش ، " التعليم غير النظامي: مفهومه، تطبيقاته"، مستقبليات، مجلد ٢١، العدد ١، اليونسكو، القاهرة، ١٩٩١، ص ١٤٠، نقلاً عن:

- **NEERA, B., 1989.** "Le Traveial Des Enfants Et L'Education Problemes Mis En Lumiere Par L'Experience Certains Pays En Developpement."Paris, Unite De Cooperation UNESCO / UNICEF 25.^{0} Digest N.

٨٧- المرجع السابق، ص ١٤١ – ١٤٢.

٨٨- المرجع السابق، ص ١٤٣ – ١٤٨.

٨٩- المرجع السابق، ص ١٤٧.

٩٠- المرجع السابق، ص ١٤٦ – ١٤٧.

٩١- رضـا أحمـد إبراهيم، " اتجاهات تطوير المرحلة الأولى"، من كتاب التعليم في المرحلة الأولى واتجاهات تطويره، ط٢، مكتبة النهضة، القاهرة، ١٩٩٧، ص ٤-١٢.

٩٢- علي حمداش ، مرجع سابق، ص ١٤٥.

93- **PUCHNER, LAUREL,** Adult Literacy In Developing Countries: A contemporary Annotated Bibliography, International Literacy Institute, Philadelphia, Pennsylvania, 1998, p.1.

٩٤- رضا أحمد إبراهيم ، مرجع سابق، ص ٩٧.

٩٥- محمد عمر الطنوبى، مرجع سابق، ص ص ٣٥١ – ٣٥٣.

٩٦- المركز الإقليمي لتعليم الكبار، " الأساليب الحديثة لمحو أمية المرأة الريفية "، ورشة عمل للقـــيادات النســـائية، الـــتقرير النهائي، الجزء الأول، سرس الليان، المنوفية، ١٩٩٥، ص ص ٥-٧.

97- **PUCHNER, LAUREL, D,** Op. Cit, P. 21

٩٨- المركز الإقليمي لتعليم الكبار، مرجع سابق، ص ٨.

99- **Puchner, Laurel, D,** Op. Cit, P. 18.

١٠٠- يمكن الرجوع فى هذا الجزء إلى المواقع التالية على الانترنت :

Who is Illiteracy ?, Rosa Maria Torres,p (1- 8). Illiteracy
* www. Yahoo.com. About
* www.htm,total literacy.govt. ,ngos,corporate sectors synerge,p.1.
* www.Education.nic.in / htm i web / Adult Education,htm,pp. (2-9). Exchange,Endiadate, p.(1—12). www.msn.com.Literacy*
* www.yahoo.com. ,Tate computer Based functional literacy programme : literacy and beyond, p.1.

101- **RAGHAVAN , J. V.,** "Challenges Before Indian Adult Education, Journal Ofs Adult Education, Vol. 45, No. 1-2, Januar/ february,India,1984,p.31.

١٠٢- المركز الإقليمي لتعليم الكبار، مرجع سابق، ص ٩.

١٠٣- المرجع السابق، ص ص ٢-٤.

104- **Puchner, Laurel, D,** Op. Cit, P.20.

١٠٥- نبـــيل احمد عامر صبيح، دراسات وبحوث في محو الأمية وتعليم الكبار، مرجع سابق، ص ص١١٣-١١٧.

106- **VAN-DER, KAMP, MAX, S.,** " Functional Literacy of of Older Adults: The Case Of The NetherLand s", Paper Presented At The World Conference On Literacy (Philadelphia, PA, March, 1996), pp. 2-7.

١٠٧- يمكن الرجوع في هذا الجزء إلى المواقع التالية على الانترنيت :

* www.Escap.HRD.OPG.Japan,Escap co- operation Fund, p.(1-4).
* www.yahoo.Search, Functional training and retraining in japan, isc data. gov-uk / documents / inspection reports / pubs – insp.
* www. Web Master . Unescobkk . org. Aspects of Vocational EducatiOn and Training japan.

١٠٨- **محمد عمر الطنوبى**، مرجع سابق، ص ٣٦٠.

١٠٩- **شكري عباس حلمي**، "نحو رؤية لإستراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي"، مرجع سابق، ص ص ١٢٣-١٢٤.

١١٠- **محمد عمر الطنوبي**، مرجع سابق، ص ص ٣٦٢- ٣٦٣.

١١١- **المنظمة العربية للتربية الثقافة والعلوم**، "استراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي"، المنظمة العربية للتربية والثقافة العلوم، تونس، ٢٠٠٠، ص ص١٤٤- ١٤٥.

١١٢- **المرجع السابق**، ص ص ١٨٥-١٨٦.

١١٣- **محمد عمر الطنوبى**، مرجع سابق، ص ٣٦٤ - ٣٦٧.

١١٤- **صالح عزبة**، "التجربة العراقية في محو الأمية: مسح للواقع"، مجلة تعليم الجماهير، العدد (١٦)، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، بغداد، ١٩٨٠، ص ٦٤.

١١٥- محمد عمر الطنوبى، مرجع سابق، ص ص ٣٥٥ - ٣٥٧.

١١٦- المركز الاقليمى لتعليم الكبار، مرجع سابق، ص ص ٧- ٨.

١١٧- **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم**، " استراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي"، مرجع سابق، ص ص ١٢٦-١٢٧

١١٨- إدارة البحوث، " تجربة موريتانيا"، مجلة التعليم للجميع، العدد ١١، الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، القاهرة، مايو ٢٠٠٠، ص ص ٣٨ -٣٩.

١١٩- **المركز الإعلامي للدراسات والبحوث القومية والاستراتيجية**، " تاريخ محو الأمية وتعليم الكبار في مصر"، مرجع سابق، ص١٣٧.

١٢٠- **حسن شحاتة** ، " ظاهرة الإحجام عن الالتحاق بفصول محو الأمية في مصر، أسبابها - علاجها، دراسة ميدانية"، مركز تطوير التعليم الجامعي، القاهرة، ١٩٩،ص ٢.

١٢١- **عبد الفتاح صالح علي شريف**، " محو الأمية والتنمية الاجتماعية "، مجلة التعليم للجميع، العدد ١٤، الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، القاهرة، نوفمبر ٢٠٠٠، ص ص ١٦-١٨.

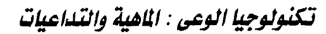
١٢٢- **وزارة التعليم**، " مشروع مبارك القومي، إنجازات التعليم في ثلاثة أعوام "، وزارة التعليم، القاهرة، ١٩٩٤، ص ص١٧٧-١٨٤.

قضية للمناقشة

تكنولوجيا الوعى

الماهية والتداعيات

أ. د ضيـــاء الدين زاهـــــر



تكنولوجيا الوعى : الماهية والتداعيات



د. ضياء الدين زاهر (*)

" إن الله يخلق الإنسان فى أحسن صوره ، وإن الغرض من العلم والتكنولوجيا هو توظيف ما يدور بخيالنا من أجل الحياة "

هيجـل

" إن البحوث قد تتوصل إلى وجود علاقة عميقة وصحيحة بين الفضاء الداخلى للإنسان والفضاء الخارجى للنجوم "

هايزنبرج

❖ بزوغ حضارة جديدة :

لعلنا جميعا نتذكر الرجل الالكتروبيولوجى " Bionic Man " بطل المسلسل التليفزيونى الأمريكى الشـــهير " رجل الســـتة ملايين دولار " والذى هـــو فى المسلسل إنسان أعيد بناء جسمه من بقايـــا جسم رائـــد فضاء يحتضر بعد تحطم سفينته أثناء عودتها لكوكب الأرض ، وكـــان هـــذا البطل يأتى بأعمال خارقة بعـــد استبدال بعض أعضاء جسمه المعطوبة بأخرى صناعية .

كما أننا لا ننسى رواية " مارى شيللى " (الزوجة الثانية للشاعر الإنجليزى شيلى) ، والتى أصدرتها عام ١٨١٨ عن " الإنسان الآلى " أطلقت عليها " بروميثوس طليقا " أو "فرانكشتين " ، والتى بطلها عالم يتلاعب بعلمه أسمه " فرانكشتين " ، والذى تمكن من تجميع إنسان حى من أجزاء الجثث الآدمية ، وكان هذا الإنسان مسخا مفزعا .. حاقداً .. مدمراً .. ومنتقماً من كل البشر .

وتدل الشواهد على أن هذه الصور غير الحقيقية ، بخيرها وشرها ، فى سبيلها للتجسد مع التعاظم الشديد فى حركة إدماج التكنولوجيا فى بيئتنا الإنسانية ومزجها بها على نحو جعل العديد

(*) رئيس التحرير وأستاذ الدراسات المستقبلية ، جامعة عين شمس .

من ثقات المستقبليين يرجحون اليوم أننا على أعقاب ثورة جديدة تمهد لعصر غير مسبوق هو عصر " ما بعد المعلومات " " Post Information Age " ، وهذا العصر سوف تسوده حضارة من نوع جديد ، يحب البعض تسميتها بحضارة تكنولوجيا الوعى أو الشعور " Conscious Technology Civilization " .

وهذه الحضارة ليست تكنولوجية تماما ، كما يتبادر الذهن ، وأن تكون التكنولوجيا إحدى مقوماتها ، ولكنها حضارة مغايرة يزداد فيها ارتباط الإنسان بالتكنولوجيا ارتباطا وثيقا ، حيث يسعى لهدفين ، أولاهما تصغير التكنولوجيا وإدماجها داخله من أجل الارتقاء الكيفى والنوعى بمستوياته العقلية ، والفكرية ، وتمكينه من زيادة قدراته ومهاراته على أداء الأعمال المختلفة بإتقان خارق ، وثانيهما محاولة صبغ التكنولوجيا المتقدمة بصفة إنسانية تزيد قدرته على التواصل معها .

وبالتالى تزداد قدرة الإنسان على التحرك بين جوانب بيئته بكل خبراته الإنسانية والتعامل مع التكنولوجيا بكل إمكاناتها فى يسر وسهولة .

ونظرا لأن كل المؤشرات ترجح هذه التوقعات كما تدلل على أن عقل الإنسان فى قرننا الحالى سوف يتحرك بين مزيج من التوجهات الروحانية والمعرفية ، فإنه يصبح من المفيد للغاية إلقاء إطلالة سريعة على مزيج هذه الحضارة الجديدة تحسباً لمواجهة مخاطرها وسعياً نحو تعظيم كافة صور الاستفادة من إيجابياتها .

❖ عبور من " التكنولوجيا الخارجية " إلى " التكنولوجيا الداخلية " :

فى الوقت الذى ظل فيه الإنسان مخلوقا محدود القدرات أثناء تعامله مع البيئة المحيطة به، وظل يعتمد على " التكنولوجيا الخارجية ؛ لمحاربة أعدائه ، كانت باقى الكائنات الحية تمتلك داخلها تكنولوجيا من نوع خاص تحتفظ بها داخل أجسامها " كتكنولوجيا داخلية " ، وتستخدمها فى مواجهة أعدائها ، وفى تعظيم قدراتها بفاعلية .

فبعض الحيوانات ؛ " كالضفادع " مثلا استطاعت ن تحتفظ بأسلحة مخبئة داخل أجسامها عبارة عن مواد كيماوية تنفثها ضد أعدائها من السحالى فتقتلها على الفور . كما أن " الخفافيش " لديها قدرة مدهشة على الاهتداء دون خطأ فى أشد زوايا الكهوف ظلاماً ، بل والمرور بين قمم الأشجار فى ظلام الليل ، فهى تحمل " تكنولوجيا داخلية " هى " رادار

الصـــدى " الذى يعكس كلامهـــا من على أجسام الأشـــياء . وكذلك " الحمام الزاجل " يهتدى فى ســـفرياته الطويلة بأجهزة ملاحيـــة داخلية ذات حساسية عالية . وفى عالم " الحشرات " ، نجد أن " البعوضة " تمتلك " تكنولوجيا داخليـــة " ، عظيمة تدعلها عندما تلسع إنسان ، فإنها تضغط على مكان اللسع بقوة ضغط نوعى تصل إلى مليار كجم / سم٣ !! . أما " الفراشات " فهى تمتلك فى أجنحتها مـــادة "حديـــد " التى تعمل بالنسبة لها كبوصلة واعية ، وحتى تزيدها قوة وصلابة .

أما فى عالم " الأسماك " فالمسألة تتجلى فى قدرات تكنولوجيـــة داخلية فائقة تجعل " أسماك الأعماق " مثـــلا بما تمتلكه من تكنولوجيـــا داخلية فائقة تشعر بالتغير المتناهى الصغر الحادث فى كثافـــة التيـــار والذى لا يزيـــد عن جزء من مائة مليـــار من الأمبير ، فى حين تحس بعض الأسماك الأخـــرى بجزء من مائة مليـــار من المـــادة ذات الرائحة فى لـــتر واحد من المـــاء ، ويستطيع ســـمك " القنوصة النيـــلى " أن يتحسس طريقة فى المـــاء بواسطة "الذبذبـــات الكهرومغناطيسية " . وهناك نـــوع من الأسماك يعيش فـــى شـــرق أفريقيا قـــادر ، على القيام بهجرات جماعيـــة إذا ما جفـــت البركـــة التى يعيش فيهـــا مهتديا بمـــواد كيماوية معينـــة .

وبالإضافة إلى ذلك نجد " كل النباتات " تحتوى داخل أوراقها الخضراء على مصنع كامل يستطيع تحويل ضوء الشمس مباشرة إلى ملابس من خلال عملية التمثيل الضوئى ، كما أن بعض النباتات والأشجار لديها المقدرة على مواجهة عدائها من الحشرات بإفراز مواد كيماوية تستطيع تحليل هذه الحشرات وامتصاصها ! .

وفى كل هذه الحالات وفى غيرها ، فإن هذه الكائنات الحية تعتمد أساسا على امتلاك " تكنولوجيا داخلية " على درجة عالية من الأهمية تستطيع أن تحافظ لها على حياتها تحت كل الظروف المختلفة . فى الوقت الذى نجد أن الإنسان يحيط نفسه بعدد هائل من " التكنولوجيات الخارجية " لحمايته فهو يستخدم مثلا المدافع ، والبنادق ، والمسدسات ، وغيرها لمواجهة أعدائه ولحماية نفسه من المخاطر .

ومع الوقت ، وتدريجيا، بدأ الإنسان يستعين بالتكنولوجيا داخله لأســـباب علاجية فى أغلبهـــا ، وبغرض التحسين فى حالات قليلـــة ، فبـــدأ فى استخدام " الوظيفة الحيوية " للتكنولوجيا ، حيث استخدم العدسات مثلا فى صنع النظارة الطبيـــة لعلاج ضعف نظره ،

وسرعان ما تطور الأمر ، فبدأ فى استخدام العدسات اللاصقة ، ثم ابتكر العمليات الجراحية لزراعة العدسات داخل العين لتساعده على التخلص من الأجزاء التالفة فيها ، وبالتالى تمكينه من الرؤية الجيدة .

وهكذا سارت الأمور فبدأ الإنسان فى زراعة أعضاء تعويضية أخرى ، ونقلها من جسم إلى آخر ، وأصبح قادرا على التخلص من عظامه القديمة المتهالكة واستبدلها بعظام من معدن "الستانلس ستيل " ، ثم اخترع " البلاستيك " ليصبح بديلا للجلد المحروق .. إلخ .

وبإصرار شديد بدأ الإنسان فى تصغير " التكنولوجيا الخارجية " ومحاولة ذرعها فى داخل جسمه ، وسارت العمليات هذه ببطء فى البداية ، ولكن سرعان ما أصبح الهدف الأساسى منها ليس مجرد إدماج إضافات تكنولوجية مصغرة ، بل تعزيز قدرات الإنسان ، فتوالى ظهور إبداعات فى استغلال تلك الإضافات التكنولوجية ، تجلى بعضها فى ابتداع روبوت (إنسان آلى) قادر على العمل تحت الماء ، وآخر فى الفضاء الخارجى ، وكذلك فى اختراع المناظير الطبية ، واستخدام الرئات الصناعية ، والجلود الصناعية ، والاتصالات الآلية ، والسماعات الدقيقة التى تمكننا من سماع أبعد الأصوات مهما كانت المسافات ، والعدسات اللاصقة لرؤية أوضح ، وشكل أجمل ، والإضاءة الصناعية ، وفرد الوجه ، وحقن الشفاه والخدود والأرداف وغيرها بالسيلكون، وجراحات التجميل المختلفة ، وكل هذه كانت بمثابة طرق أو أساليب تمكننا من استخدام التكنولوجيا فى أجسامنا وتعزز قدراتنا الموروثة .

ومع التقدم الملموس فى هذا الطريق بدأت البشرية فى استغلال " التصغير التكنولوجى " سواءً لأغراض العلاجية أو توسيع القدرات الإنسانية بما يمثل اتجاها قويا نحو توسيع القدرات الإنسانية والارتقاء بها ، وأيضا أتمتها (Cyborganization) ، كما يظهر هذا فى حالات الاستعاضة عن الأجزاء الطبيعية لجسم الإنسان بأجزاء صناعية ، كما فى حالة القلب الصناعى ، والكلى الصناعية ، ومضخات البنكرياس ، والأطراف التعويضية . والأوعية الدموية ، والعظام الصناعية ، وضابط نبضات الكلية ، والعيون ، والأسنان الصناعية وغيرها من باقى أعضاء الجسم ، كما استبدلت بالسماعة التى تمكننا من سماع دقات القلب سماعة بالغة الدقة والوضوح ، هذا إلى جانب التقدم المذهل فى مجالات استغلال " التكنولوجيا الداخلية " فى معالجة عيوب النظر ، والتى تصل إلى حد معالجة العمى ! .

وهذا كله يوضح بجلاء كيف أن انتقال الإنسان من استخدام التكنولوجيا الخارجية إلى التكنولوجيا الداخلية المتطورة سوف يعزز قدرات الإنسان وتمد قدراته ، وتساعده على النمو البيولوجى المتوازن ، بل والنمو الخارق حتى يمكن أن يصل إلى ما يسمى " السوبرمان " ! . كما يدعى بعض العلماء .

❖ تكنولوجيا الوعى : ماهيتها وخصائصها :

ليس القصد أن أقدم تعريفا جامعا مانعا لتكنولوجيا الوعى ، ولكن مع هذا أود أن أؤكد ما أتفق عليه العديد من العلماء فى هذا المجال من أن البشر سوف يكونوا أكثر ارتباطا بالتكنولوجيا فى المستقبل القريب ، كما أن التكنولوجيا سوف ترتبط وتتكامل مع الوعى والشعور الإنسانى لتصبح أكثر ذكاءاً .

وقـــد اقـــترح " جيروم س. جلين Jerome C. Glenn " ، وهو أحـــد أهم علماء المستقبليات فى عصرنا هـــذا ، مصطلح تكنولوجيا الوعى " Conscious Technology " ، ليعبر عن هـــذا التيار العالمى المتصاعد نحـــو دمج التكنولوجيا فى الإنســـان وصبغ الإنســـان لهـــا بالطبيعة الإنســـانية ، وقـــد قـــدم " جلين " تحديده لهذا المفهوم من خلال ست حقائق متداخلة هى بإيجاز :

- إن زرع الكمبيـــوتر الذكى المبرمج فى كـــل تكنولوجيتنا الخارجية سوف يحدث تحولا أســـاسيا فى بنائنا البيئى داخل وعينـــا المشترك ، فوضع رقـــائق الكمبيوتر فى كل شئ بدءاً من المنازل إلى الملابس سيمد الأشـــياء الموجودة فى البيئة بقـــدرة على إدراك الأصوات والكلام المركب ، وبالتالى سوف نتمكن من إجـــراء حوار ذكى وعلاقـــات تفاعلية مع الأشياء الجامدة .

- إن هناك علاقة ديناميكية بين النمو التكنولوجى والنمو فى الوعى الإنسانى ، وذلك وفقاً لرؤية عالمية تؤمن بالتطور الإنسانى والتكنولوجى المشترك ، فالتقدم التكنولوجى سيغير من وعينا ومشاعرنا ، كما أن التقدم فى الوعى لدينا سيؤدى بالضرورة إلى ابتداع تكنولوجيا جديدة وذكية ، الأمر الذى سيفرض على مصطلح " تكنولوجى الوعى " الجانب الثقافى للتكنولوجيا " والذى يقوم على أساس أن التكنولوجيا الحديثة قد صممت من أجل زيادة وعينا وإدراكتنا ومشاعرنا .

- إن مفهوم تكنولوجيا الوعى يؤكد على الدمج الوثيق بين وجهتى النظر العالميتين ، الأولى تلك التى تؤكد على أن الوعى والنمو مرتبط بالمشاعر والأحاسيس الروحانية والصوفية ، بينما تؤسس وجهة النظر الثانية على الأساليب التكنولوجية ، والتى تؤمن بأن تنظيم العالم لابد أن يكون بشكل علمى – تكنوقراطى .
- إن تكنولوجيا الوعى طريقة لرؤية الأشياء ، وهى فى نفس الوقت مجموعة أشياء ترى ، فإذا كان " العصر الصناعىٰ " الطريق لرؤية الموارد ، فقد أعطانا أيضا تصنيفات ضخمة من الآلات لتكون مرئية .
- إن شرط الحضارة أن يصبح " البشر " و " التكنولوجيا الذكية " مندمجين معا ، وسوف تكون لدينا القدرة على تمييز الإنسانيات من التكنولوجيات، مثلما نستطيع أن نميز اللون من الورد، ولكن لا نستطيع أن نفصل مستقبل التكنولوجيا عن هيئتها التكنولوجية ، تماما كما لا نستطيع أن نعزل اللون عن الورد .

إذن تكنولوجيا الوعى هى فى تحليلها النهائى وجهة نظر ذات أوجه متعددة لمستقبل الحضارة الإنسانية تنطلق من الإيمان بالإبداع المشترك بين الوعى الإنسانى والتكنولوجيا .

❖ آفاق تكنولوجيا الوعى " صندوق باندورا " :

طبقا للعلماء المعتدلون (فى دراسة المستقبليات) فإنه سوف يأتى اليوم الذى يكون فيه جسم الإنسان محتويا على أكثر من ٥٠% من أعضائه بدائل صناعية وتكنولوجية ! . بل إن "وليم دوبل " من معهد الأعضاء الصناعية فى نيويورك ، يشير إلى أنه سوف يكون فى غضون السنوات القليلة القادمة كل عضو رئيسى من أعضاء الجسم البشرى له بديل فيما عدا الدماغ (المخ) ، والنظام العصبى المركزى ! . فى حين يرى عالم مثل " روبرت هود " فى كتابه " الخمسين سنة القادمة من حياتك " أنه سوف يتم استبدال عظام المخ بكمبيوتر بنفس الحجم ، والشكل ليساعد العقل ، وإن هناك احتمال كبير لإدخال جهاز استقبال للاتصال عبر الراديو والموجات القصيرة مع أجهزة كمبيوتر لمحاكاة قراءة العقل " ! .

ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد ، بل إن أحد العلماء يرى أنه بتزويد عظام الجمجمة بكمبيوتر وبنفس المقاس ، سوف يحدث نوع من الاتصال بين الموجات الدقيقة مع العقول الكمبيوترية الأخرى!!. على أن الأكثر إثارة هو ما يطرحه " مارفن منسكى " من معهد (M.I.T) ببوسطن ، والذى يؤكد على أنه سوف يتم وفى القريب اللجوء إلى زرع ملايين الأسلاك الدقيقة فى الجسم الجاسى " Corpus Callosum " – وهو كتلة ألياف عصبية تصل بين النصفين الأيمن والأيسر من الدماغ – للتمكن من زيادة قدرات الدماغ ، ثم نكون بعدها قادرين على استبدال الدماغ كله ، وهكذا سنحول أدمغتنا إلى أجهزة كمبيوتر !!.

ويضطر المرء تحت مثـل هـذه التوقعـات أن يعيـد فحص الأسـس التى تقـوم عليها ، وأهمها الإحصاءات المتاحـة ، فهـذه الإحصائيات تشير إلى أن معـدل زيادة التركيبات السنوية للأجزاء المصنعة للأعضاء الحيوية للإنسان يتسارع ، فبينما كانت هذه الأجزاء المصنعة ثلاثـة ملايين جزء عام ١٩٨٣ ، نجد أنهـا قـد قاربت على ستة ملايين جزء مصنع عند مشارف القرن الحالى ، مما يدعم الاتجاه نحو إعادة بناء الجسم البشرى باستخدام التكنولوجيا المصنعة .

ولعل إطلالة سريعة على أبرز الآفاق المتوقعة لاستخدامات تكنولوجيا الوعى تستطيع أن ترشدنا إلى طبيعة الإمكانات الواسعة لهذه التكنولوجيا فيما يختص بتوسيع قدراتنا البشرية :

- فهناك جهود يقوم بها العلماء لتطوير شريحة العصب (Nerve Chip) ، والتى سوف تكون وسيلة إلكترونية للخلايا العصبية للاتصال بالكمبيوتر ، وهذا الارتباط بين الإنسان والآلة سوف يستخدم لإعداد برامج للتحكم فى " الأيدى الصناعية " لإعادة بناء الأعصاب المدمرة والارتقاء بالقدرة الإنسانية بطرق بعيدة عن الخيال ، فقد ابتكرت جامعة " روتنجرز" الأمريكية نماذج أولية لأيدى بديلة ذرعت لعدد من المبتورى الأيدى ، ومكنتهم من أعمال صعبة مثل تشغيل لوحة مفاتيح الكمبيوتر ، والفكرة تقوم على يد صناعية ، وكم مصنوع من السليكون يركب على الذراع وثلاثة أجهزة إحساس داخل الكم ، وشبكة أسلاك تنطلق من أجهزة الإحساس وتوزع على اليد التى تتصل بجهاز الكمبيوتر ، وكل جهاز إحساس يرصد حركة وتر يحرك فى الحالات الطبيعية أصبعاً معينة ، وبعد ذلك ينقل الكمبيوتر إشارات إلى تلك الأصابع ، ويتوقع أن يتمكن النموذج المعدل من مساعدة المبتورين على تحريك الأصابع الخمس بسهولة .

- كما تتجه الأبحاث نحو تطوير " الشريحة البروتينية " ، والتى سبق صنعها عام ١٩٨١ ، لتتمكن من القدرة على توصيل الشريحة العادية ، حيث تغطى شرائح السليكون (أو مواد أرق) بطبقة من المادة الحساسة للضوء تسمى " طبقة المقاومة " ذات الخصائص المتعددة ، والتطبيق المحتمل لهذه التكنولوجيا هو إعادة الإبصار – جزئيا – إلى فاقدى النظر ، حيث ترتبط القشرة البصرية فى مخ " الكفيف " بجهاز بيولوجى دقيق مغروس فى جسمه ويكون الربط باستخدام خلايا عصبية جينية ، كما يمكن لهذه الشريحة أن تستخدم أيضا فى مراقبة قلب الإنسان أو الأعضاء الرئيسية الأخرى .

- وهناك أبحاث لصنع " كمبيوتر إنسانى " يوضع داخل الوجه لضبط عجز الدماغ ولتحسين الذكاء الإنسانى والذاكـــرة ، إلى جانب ابتكار تقنيات جديدة لتحريض الدماغ ليقوم بضبط "الألم " ، ويبعد " الشلل " ويعدل ويضبط السلوك الذاتى العدوانى .

- وتتجه أبحاث جديدة نحو فكرة فريدة يحاكى فيها الإنسان الكائنات الحية الأخرى ، والتى تقوم بعمليات استبدال أجزاء من أجسامها لتجديد نشاطها ، كما فى السحالى والديدان التى تقوم بهذا التجديد بصفة مستمرة ، فقد لفتت زاهرة " البيات الشتوى Hibernation " لعدد من الكائنات الحية كالدببة ، مثلا نظر العلماء حيث أن هذه الظاهرة تسمح لها بتجديد طاقتها وحيويتها كما تمد فى عمرهــا، لذا فإن الأبحاث الحاليــة فى علم ظواهر الحرارة المنخفضة "Cryogenics " تقوم على تجارب يتم فيها السماح بالتوقف المؤقت للحياة ، ومن خلال "التجميد "، وباستخدام الحامض الأمينى الموجودة فى الكلية ، وهو ما يشابه " البيات الشتوى" عند درجة حرارة منخفضة بما يقود لتجديد أعضاء الإنسان وإطالة عمره ، وبما يساعد على اختزان الأعضاء الحيوية عند نقلها أو زرعها من فرد لآخر .

- أما فى مجال زراعة الأعضاء ، والتى تستبدل فيها الأعضاء الصناعية بأعضاء بشرية فهى تجرى على قدم وساق كما سبق الإشارة إلى ذلك ، بحيث أصبحت تتوافر الآن أعضاء تعويضية ومعدات متقدمة ، كأصابع اليد ، والذراع ، والأرجل ، والأقدام ، والفخذ ، وكلها تكون تحت مراقبة الجهاز العصبى للمريض بمعاونة الكترونية داخلية وخارجية ، وتحت السيطرة الطبيعية للجهاز العصبى للمريض .

- وهناك إشارات بحثية وعلاجية تؤكد انتاج بدائل للخلايا الخاصة بما تساعدنا على بناء أعضائنا الداخلية ، وتعمل " كبنك " لتخزين دمائنا فى حالة احتياجنا لنقل دم فى حالات

الطوارئ ، كما تتيح برامج إعادة دمج الحامض النووى (DNA) ، والتركيب الجينى المجال لإدخال مواد بديلة تصنع من البلاستيك تسمى بايبول (Bipol) داخل العظام المحطمة ، ومن ثم تنمو الأنسجة التى يحتاجها العظم بينما يتشرب الجسم اللاستيك ، وفى هذه الحالة نستغنى عن إجراء عملية للمريض لإخراج الجزء المزروع .

- وتتجه أبحاث " يابانية " ناجحة إلى تصنيع " دم صناعى نقى " يجنب الإنسان كافة الملوثات من الأمراض المختلفة ، فى الوقت الذى طور فيه بحاث " استراليين " أجهزة مزروعة للسمع تدخل ٢٢ طرف كهربائى على جهاز مجرى السمع داخل الأذن الداخلية ، وتكون موصلة بفجوة هوائية للتحدث صناعيا بما يسمح للصم بالسمع ، كما يمكن وضع معينات سمعية مزودة بكمبيوتر دقيق مع ميكروفون رقيق ، ونستطيع ترجمتها لسماع أصوات معينة ، وعدم سماع أصوات أخرى ، وسوف نستبدل شبكة من التركيبات الميكروسكوبية التى تتصل بخلايا العصب البصرى محل الخلايا الحسية البصرية فى أنواع معينة من العمى.

- كما أن التقدم المذهل فى نتائج " المشروع الجينى " سوف يمهد لمزيد من النجاحات فى علاج الكثير من الأمراض الوراثية الخلقية باستخدام الهندسة الوراثية من خلال نظام فصل الجينات ، حيث يتم إحلال جين سليم محل الجين المريض ، كما تم نقل السمات الجينية من كائن لآخر ، فقد تم مثلا استخدام جينات من " الخنازير " فى الإنسان لتساعده على النمو بسرعة أكبر ، وكذلك الاتجاه نحو استبدال جينات سليمة فى بنكرياس مريض السكر بجينات مريضة حتى تكون قادرة على إفراز ما يكفى من الأنسولين ، وتستخدم جينات من أجناس أخرى حتى تجنب الإنسان المرض وتزيد قدرته على مواجهة الأخطار .

- وأصبح فى الإمكان مخاطبة الروبوت وإصدار التعليمات والأوامر إليه عبر الصوت البشرى وعلى خط مواز يمكن استثمار ما يسمى " بالالكترونات البيولوجية " وهى نبضات مصدرها حيوى فى صناعة روبوت سبيه بالإنسان العادى ، كما سيشهد مطلع العقد القادم تطبيق رراعة المخ لعلاج اللوكيميا (سرطان العظام وفقر الدم) .

- وعودة لإنجازات فى بحوث الدماغ ، نجد أن المؤشرات ترجح إمكانية الاحتفاظ بالدماغ حيا خارج الجسم أثناء العمليات الجراحية الطويلة ، على أن توقعات علماء من معهد

"ماساتشوستس " التكنولوجى فى بوسطن (M. I. T) تشير بقوة إلى أننا سوف نتمكن يوما ما من " استبدال الدماغ بالتكنولوجيا الدقيقة (Nanotechnology) " فهذه التكنولوجيا تطور آلات صغيرة للغاية تعمل على مستوى الذرات أو الجزيئات الصغيرة ، ويأمل هؤلاء العلماء فى استعمال هذه الآلات الصغيرة فى صنع دوائر كمبيوترية بوضع كل ذرة فى المكان الذى يريدونه على النحو الدقيق ، فهذا سوف يمكن العلماء من نسج خلايا الدماغ وتشابكاتها فى حجم التشابكات العصبونية (Synapses) .

- ومع مزيد من التقدم التكنولوجى سوف يمكننا قياس العديد من العمليات بمنتهى الدقة كان يستحيل إجراءها من قبل مثل : التمثيل الضوئى ، التعرف على الأصوات ، التعامل مع أشياء غير بشرية كما سيتم اختراع سوائل صناعية للمحافظة على أجنة الإنسان والحيوان من الدمار بعد ولادتها ، وسوف يمكن هذا التقدم العلماء من زرع " النخاع الشوكى " للإنسان من جديد للقضاء على أمراض الدم المستقبلية ، وكذا الأمراض السرطانية ، كما ستبتكر أساليب بصرية جديدة لمساعدة فاقدى البصر على الرؤية ، وأساليب للتحكم فى الشعور بالألم عن طريق المخ ومعالجة الشلل .

- وهناك توقعات بظهور حجرات من نوع فريد يطلق عليها جلين " حجرات الإدراك البيولوجية " (Biological Awareness Rooms) ، وتتكون من أربع حوائط وسقف وأرضية جميعها عبارة عن شاشات فيديو ، لن تكون هناك أية مراجع مرئية مألوفة فى الحجرة ، وسوف تقوم هذه الشاشات بالتغذية الراجعة البيولوجية بالاتحاد بين اللون المثير والصوت ، ومن ثم سوف تصبح ذات شكل فنى وتساعد على التفكير ، وسوف يرتبط الجسم الإنسانى والحجرة بجهاز كمبيوتر مبرمج دور التغذية الراجعة البيولوجية ، وسوف يسمح للشخص الموجود فى هذه الحجرات بأى يرى ويسمع دقات القلب ، والتنفس ، وضغط الدم ، ودرجة الحرارة ، وسوف تستخدم هذه الحجرات فى تقوية الخبرات الجنسية للأشخاص كسبيل لاستمرار تحقيق التوازن بين العقل والجسد .

- وتشير الأبحاث فى " انفصام العقل " ، وفى علم النفس الحيوى تتصل بالنصفين الأيمن والأيسر من المخ (النصف الأيسر هو المسئول عن الفكر التحليلى والاستقرائى ، بينما النصف الأيمن أكثر تكاملا ومسئول عن العواطف) ، إلى أن نتائج هذه البحوث وتطبيقاتها سوف تسمح لما بأن نزيد ذكاءنا على نحو يقترب من العبقرية ، فمعرفتنا

عن المخ سـوف تتفجر وتصبح لهـا تطبيقـات عديـدة حتى تصل إلى حجرة الدراسة فى مدارسنا وجامعاتنـا ، فمع زيـادة عـدد خلايا وتجمعات " الديبوزماسات " فى خـلايا المخ والشعيرات المعقـدة فيـه سوف تنشـأ عنـه بروتينات جديـدة للتعلم ويزداد I. Q للتعـلم .

- ويتوقـع تصاعد البنـوك البيولوجية التى تحتفـظ بالأعضاء البشـرية ، مثل بنـوك القرنية المستخدمة فى جراحـات العيـون ، وبنـوك الجينات ، والتى تستخدم بنجاح كبير فى عـلاج أمراض السرطانات وغيرهـا من الأمراض ، وعـلاج التخلف العقلى المبكر ، كما أن محاولات استنساخ " الدمـاغ " سوف تسهم فى التغلب على أمراض دماغية خطيرة كالزهايمر، والسكتات المخية ، وسرطان المخ .. إلخ ، وكل ما يتصل بالبيوتكنولوجيا الوراثية !! .

- ولعل الشكل التالى يمكن أن يلخص لمنا سيناريو تقريبى " للإنسان البيو إلكترونى " هذا حيث يتم استبدال أجزاء الجسم المتضررة فى حرب الإنسان ضد تقدم العمر ودعم إمكاناته ، إعتمادا على الكثير من الأعضاء الصناعية الجارى تطويرها أو فى مرحلة الاختبار ، وتتألف تلك الأجزاء المستبدلة من مواد حيوية غير فعالة ، كمدرات البول والدموع ، ولدائن للتغلب على مشكلة رفض المواد الغريبة ، والتى انتشرت فى زراعة الأعضاء ، والتى امتدت إلى زرع أنسجة صناعية للمثانة ، والجدران المعوية ، والجلد ، وأنظمة إعطاء الأدوية ، وذلك لتصريف الدواء ، وعمل الإنزيمات وشبيهات الإليكترود التى صممت لإزالة الألم المزمن أو استعادة السمع المفقود .

❖ تكنولوجيا الوعى بين النقد والنقض :

كشف التحليل السابق عن الإمكانات المزدحمة الى يتيحها مفهوم تكنولوجيا الوعى ، على أن ثمة مساجلة واسعة بشأنه تتراوح ما بين " التأييد المطلق " لهذه التكنولوجيا وبين " الرفض المطلق " لتداعياتها ، وفى هذه الحدود يصبح من المهم توضيح ملامح هذا " الانشطار الفكرى " تجاه هذا المفهوم ، وتباين الأسس التى ترتكن عليها مشاريع كل تيار من التيارين المتضادين ثم نبنى وجهة نظر تجاهها نطرحها للنقاش .

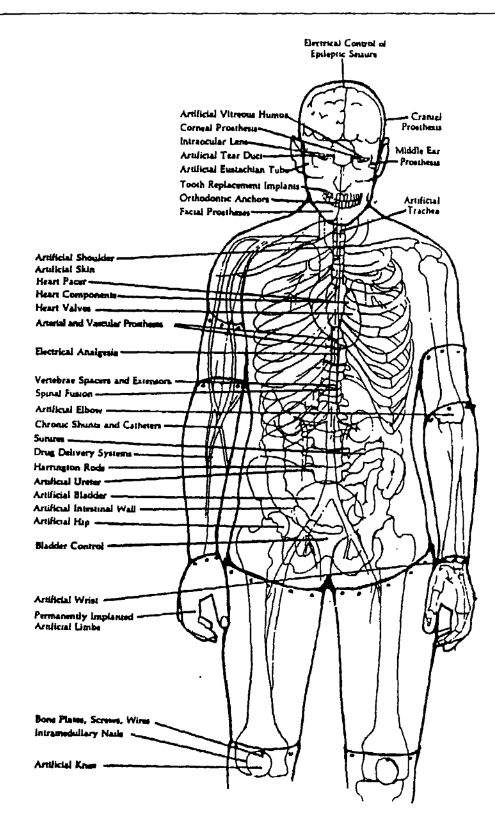


Figure 5. The bionic human

وعليه ؛ فإن هذا الفريق يستبعد حدوث سيناريو لتكنولوجيا الوعى بتفاصيله الكاملة باعتباره ينطوى على مخاطر مدمرة للبشرية ، وقد تعود إلى الفوضى العارمة فى موازين القوى فى الكون ، وهم يستبعدون بالتالى إمكانية تخليق أو استنساخ بشر " بيوتكنولوجيين " من نمط الإنسان الخارق الذى يسيطر على كل شيء فى الكون ويخربه ، ويرون أنه متى تم التوسع فى هذه التكنولوجيا الاستنساخية فسوف يعود " الديناصورات " المسيطرة بكل مخاطره ، كما يطرحون مخاوف منها ؛ أن تتغلب علينا هذه " التكنولوجيا الذكية " ، وتتمرد على جنسنا البشرى بأكمله مما يضعنا على عتبة طريق لا نعرف نهايته ، ومما قد يقود إلى نشوء صراع غير متكافئ بيننا (الجانب الأضعف) وهذه التكنولوجيا المتوحشة .

كما يطرح هذا الفريق كذلك عدداً من القضايا الأخلاقية العميقة بخصوص قدسية وطهر الجنس البشرى ، وبخصوص مخاطر تكنولوجيا الخلايا الجذعية ، فهذه الخلايا قادرة خاصة الجينية منها ، على التطور لتصبح خلايا وظيفية لأى نسيج من أنسجة الجسم البشرى ، ويمكنها بالتالى إذا استخدمت كتكنولوجيا بديلة تحمل البصمة الوراثية نفسها للمريض حتى لا يرفضها جسمه ، وبالتالى يمكن استخدامها فى الاستنساخ البشرى بشكل غير شرعى .

وبخصوص التبعات البيئية الخطيرة التى لا يمكن التنبؤ بها فيما يتعلق بالهندسة الوراثية وإمكانات السيطرة على عمليات التطور والإنجاب والاستنساخ ، كما يرفضون ما يطرحه أنصار تكنولوجيا الوعى بخصوص الفكرة القائمة على " المشاركة الواعية " التى تجعلنا قادرين على التحدث مع الأشياء الجامدة ، وتجعل تليفوناتنا تتصل بمنازلنا ، ومصابيحنا تنطفئ ، وآلاتنا الموسيقية تعزف بمجرد توافقها مع وعينا ! أو أن مقطوعة موسيقية " لشوبان " أو غيره يمكن أن تعزف من نفسها إذا وفقت الأوتار الموسيقية مع مشاعر لعب البيانون بإدعاء وجود علاقة مشاركة بين وعى الإنسان والتكنولوجيا لإنتاج هذه المقدمة للبيانو !. ويرون أن هذه الفكرة شيطانية ويستحيل تحقيقها على الإطلاق ، وإذا ما حدثت فسوف تصيبنا بالهوس أو الجنون أو ما أشبه بذلك .

كما يخشى هؤلاء من أن يؤدى تعاظم هذا الإدماج للتكنولوجيا فى أجسادنا ليس فقط إلى [illegible] لإنسانيتنا ، بل أيضا إلى وقوع العالم فى قبضة نظام تسلطى واحد ومؤيد للقهر والهيمنة .

ونخلص إذن إلى أنه : يبقى أمامنا بعد كل ما تقدم تأكيد أن هذا السجال بين الفريقين ، والذى يتوقع أن يستمر لفترة طويلة . يكشف عن أن أنصار تكنولوجيا الوعى ومعارضيها يلتقيان

كلاهما فى المبالغة فى الإمكانات والمخاطر ، مما يقتض مراجعة المنطلقات التى يستند إليها كل فريق ، وهو أمر لا تسمح به المساحة المتاحة ، لذا فإننا نشير إلى عدة نقاط أساسية ينبغى أن تشكل موقفاً من تكنولوجيا الوعى من وجهة نظرنا ، وأهمها :

- إن الإنسان فى تحليله النهائى ، جسد وروح الأمر الذى ينفى كونه مجرد حصيلة لمجوع أجزائه ، وبالتالى فإن الرؤية الموضوعية لنا لابد أن تأخذ فى اعتبارها الجوانب الروحانية والمادية .
- إن التقدم فى مجالات تكنولوجيا الوعى سوف يخلق فرص متميزة ومخاطر عظيمة فى آن واحد ، والحكمة تقتضى فى هذه اللحظة الزمنية الحالية أكثر من غيرها ، ممارسة أقصى درجات التأمل والتبصر بهذه التكنولوجيا ، ففى موازة مخاطرها المتفاقمة ، هناك إمكاناتها المتعاظمة ، لذا يجب تعظيم الإفادة من إمكاناتها ، وأخذ الحيطة فى نفس الوقت من مخاطرها .
- إن القرن الحالى لا يمكن أن يمثل قطيعة نهائية مع ما ألفناه من استمرارية تاريخية فى حياتنا البشرية ، كما يدعى أنصار تكنولوجيا الوعى المشددين ، بل إن الأمر يقتضى ضرورة تشكيل مفهوم جديد وفاعل يسقط الاستقطاب الزمنية والاجتماعية المطروقة ، بحيث يعظم الإفادة من إمكانات الحاضر والمستقبل مع عدم إغفال الماضى وجعله الغائب الأكبر فى الوقت الذى أصبحت فيه الحاجة ماسة إلى أفضل ما فيه ، وهى القيم والمبادئ والغايات الكبرى .

تأسيساً على ذلك ، فإننا ندعو إلى منظور جديد لتكنولوجيا الوعى يعتمد على المزج بين الرؤى الروحانية والتكنولوجية بما يقود لفكر تفاعلى متكامل تقوده القيم العليا باستمرار ، الأمر الذى يحتم على الفلاسفة ورجال الدين دراسة العلم والتكنولوجيا حتى لا تفتقد حضاراتنا إلى المنظر لاستيعاب التغير ومواجهة الفوضى .

وعلى التكنوقراط ، من جهة مقابلة ، دراسة الوعى الإنسانى ، بما يجسده من معان مبادئ سامية ، حتى لا ننتهى مع حضارة آلية باردة فلا قلب شريطة ألا يتم هذا على حساب أيا بهما ، بل لمصلحتهما معاً وفق منظور تفاعلى جديد لعملية فاعلة قادرة على التقدم على أسس مبادئ لها السيادة العليا .

نخلص إلى أن هذه الدراسة تعتبر دعوة جادة لفتح باب الحوار حول مستقبلنا الذى ننتظره، وما نتوقع إن نواجهه فيه من فرص ومخاطر . وفى هذه الحدود نتوقع إثارة نقاشات ليست علمية فقط بل أخلاقية أساساً بشأن تكنولوجيا الوعى خشية أن نفاجئ بظهور علماء يتلاعبون بعلمهم مثلما فعل " فرانكشتين " فيثيرون فينا الرعب ، ويدمرون قيمنا المتعارف عليها، ولعل أسطورة ملك " فيداس " وروايات الخيال العلمى يمكن أن تذكرنا ببعض المآسى التى نتوقعها فى هذا الصدد ، وليكن هدفنا من هذه المناقشات هو جعل تكنولوجيا الوعى وسيلة لتحسين حياتنا لا وسيلة لخلق وحوض بشرية تدمرنا .

بعض المراجع

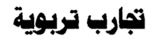
- **John D. Hass, :** Future Studies in the K – 12 Curriculum, (Boulder, Colorado, Second Edition, 1980 .

- **أوكى تشيخو :** الكمبيوتر البشرى ، ترجمة محمد قصيبات ، الثقافة العالمية ، العدد ٨٨ ، ما يو / يونيو ١٩٩٨ .

- **مجلة علوم وتكنولوجيا :** تكنولوجيا استنبات الأعضاء بالخلايا الساقية بين التقدم العلمى والموانع الأخلاقية (مترجم) ، العدد ٦٤ ، إبريل ١٩٩٩ .

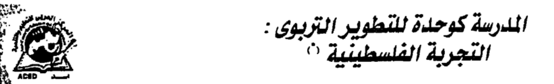
- **ناهدة البقصمى :** الهندسة الوراثية والأخلاق ، عالم المعرفة ، الكويت ، يونيو ١٩٩٣ .

- **رؤوف وصفى :** الإنسان الآلى ، الروبوت ، الكويت ، مؤسسة التقدم العلمى ، ط ٣ ، ١٩٨٨ .



المدرسة كوحدة للتطوير التربوى : التجربة الفلسطينية

د . علـــى خليفـــة



المدرسة كوحدة للتطوير التربوى : التجربة الفلسطينية (*)

د. غنـــى خليفـــة (**)

أولاً : التعريف بالمشروع :

تسعى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية منذ تسلمها العمل في عام ١٩٩٤ إلى تحسين وتطوير خططها وبرامجها وأنشطتها التربوية من أجل توفير تعليم وتعلم نوعى للطلبة الفلسطينيين في مدارسها بمراحل التعليم العام المختلفة، وإيمانا منا بأهمية الدور المحوري الذي تقوم به المدرسة في هذا المجال فقد احتل موضوع التطوير الشامل للمدرسة لزيادة فاعليتها وتنشيط وتفعيل أدوارها ومسؤولياتها القيادية والتطويرية مكانة بارزة لتصبح مؤسسة ريادية قادرة على قيادة عمليات التغيير والإصلاح والتجديد التربوي فيها من جهة، وفي مجتمعها المحلي من جهة أخرى . ومن اجل تحقيق هـذا الغرض فقـد اشتملت الخطة الخمسية للتطوير التربوي (٢٠٠٠ – ٢٠٠٤) التي تتبناها وزارة التربية والتعليم على مشروع يستهدف تطوير المدرسة لتصبح وحدة قاعدية للتجديد والتطوير التربوي لفعالياتها وأنشطتها وبرامجها والهيئات العامة فيها بجهودها الذاتية وتعاونها الوثيق مع المؤسسات والمصادر المتاحة لها في مجتمعها أو محيطها.

يستهدف هذا المشروع تفعيل الدور الريادي للمدارس من خلال مساعدتها على تحمل مسؤولياتها المباشرة في القيام بمهماتها في تحسين وتطوير فعالياتها لتحسين نوعية تعلم طلبتها، وذلك من خلال تجريب وتطبيق برنامج الإدارة القائم على توظيف منظومة من الإجراءات والنشاطات التي تختارها وتنفذها كل مدرسة لتحقيق أهدافها وغاياتها المحددة لها.

ويتميز هذا البرنامج بمجموعة من الخصائص منها:

- تتحمل كل مدرسة مسؤولياتها المباشرة في تطوير نفسها.
- تصبح كل مدرسة أكثر استقلالية في إعداد خططها وبرامجها التحسينية.

(*) ملاحق الدراسة لدى سكرتارية تحرير المجلة .

(**) المدير العام المساعد للتخطيط التربوى بوزارة التربية والتعليم العالى – فلسطين .

❖ إعداد خطط العمل التحسينية لتلبية الحاجات الحقيقية لكل مدرسة.

❖ الاستثمار الأمثل والفعال لكل الإمكانات والمصادر المتاحة لكل مدرسة في عمليات التحسين والتطوير.

❖ تعتمد كل مدرسة على نفسها في تنفيذ خطتها التحسينية.

❖ تعمل كل مدرسة كمركز ومصدر للتطوير والتجديد التربوي والإنماء لمجتمعها.

❖ تعمل كل مدرسة على استقطاب الدعم والمساندة في تنفيذ إجراءاتها وأنشطتها التطويرية (من داخل المدرسة وخارجها).

ثانياً : النتاجات المتوقعة للمشروع :

يتوقع من خلال تنفيذ هذا المشروع في المدارس الفلسطينية بلوغ النتاجات التالية :

❖ تحسن المهارات القيادية والتنظيمية والأدائية لمديري/ مديرات المدارس .

❖ تحسين نوعية تعلم التلاميذ وتحصيلهم الأكاديمي .

❖ تحسين نوعية الأجواء المدرسية .

❖ الارتقاء بنوعية العلاقات بين المدرسة ومحيطها ومجتمعها لتصبح علاقات تعاونية تشاركية وداعمة.

❖ توظيف أساليب التدريس الفعال من خلال تشجيع المعلمين/ المعلمات على تجريبها واستخدامها.

❖ الاستخدام الأمثل– إلى أقصى حد ممكن– لجميع الإمكانات والتسهيلات المتاحة للمدرسة .

❖ تحسين مهارات إدارة الصفوف .

❖ تطور اتجاهات وقيم إيجابية لدى الطلبة مثل: تحمل المسؤولية، الاستقلالية، التعاون، الاحترام ، الانضباط ، الجدية ، الالتزام .

❖ تحسن مستوى دافعية المعلمين / المعلمات للتعلم ودافعية الطلبة للتعلم، وتحسن مستوى الروح المعنوية لدى جميع من في المدرسة .

❖ التقليل من نسب تسرب الطلبة من المدرسة إلى أقصى حد ممكن .

❖ التقليل من مصادر سوء السلوك لدى الطلبة إلى أقصى حد ممكن .

❖ تلبية الحاجات الخاصة للطلبة (تلبية الفروق الفردية) .

❖ تطوير نوعية العلاقات المهنية والإنسانية بين المعلمين / المعلمات وإدارة المدرسة وطلبتها وأولياء الأمور .

❖ توفير فرص النمو المهني المستمر للهيئة التعليمية لمساعدتهم على مواكبة التجديدات التربوية والعلمية .

ثالثاً : إجراءات تنفيذ المشروع :

بدأت عملية تنفيذ المشروع في العام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠على ثلاث مراحل على النحو التالي :

(أ) المرحلة التجريبية المحدودة (الجيل الأول) : وقد بلغ عدد المدارس المشاركة في هذه المرحلة ٦٤ مدرسة بواقع ٤ مدارس في كل مديرية تربية وتعليم حيث تقوم كل مدرسة بتقديم طلب يتضمن مقترحات لبرنامجها وبناء على معايير محددة تقوم اللجنة المركزية للمشروع بفرز هذه الطلبات واختيار المدارس التي تتلاءم خططها وأهدافها مع أهداف المشروع .

(ب) المرحلة التجريبية المتسعة (الجيل الثاني) : وهى امتداد المرحلة السابقة فقد انضمت (١٩٢) مدرسة جديدة لهذا المشروع في مطلع العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١ ليرتفع عدد المدارس المشاركة إلى (٢٥٦) مدرسة .

(ج) مـــرحلة التقيــيم النهائي (الجيل الثالث) : وستشمل جميع مدارس وزارة التربية والتعليم المتبقية بما فيها المدارس الجديدة .

رابعاً : تشتمل عملية الإعداد لتنفيذ المشروع على المهمات الرئيسة التالية :

❖ تشكيل فريق التطوير المركزي في الوزارة على النحو التالي :

يضم هذا الفريق مدير عام التدريب والإشراف التربوي والنواب الفنيين في مديريات التربية والتعليم إضافة إلى موظفين مختارين من موظفي إدارة التدريب والإدارات المدرسية ، تتحدد مهمة هذا الفريق على النحو التالي :

- إعداد الخطط الخاصة بالمشروع والإشراف على تنفيذها على مستوى الوزارة .
- الإعلان عن المشروع للمديريات .

- إعداد الدورات التدريبية اللازمة للمعنيين بالمشروع .
- متابعة الإجراءات الفنية والمالية والإدارية للمشروع .
- إعداد التقارير اللازمة عن سير العمل بالمشروع ورفعها لوزير التربية والتعليم .

❖ **تشكيل فريق العمل الرئيسي في كل مديرية من مديريات التربية والتعليم على النحو التالي:**
مدير التربية والتعليم، رئيس قسم التخطيط التربوي، مشرف تربوي (منسق للمشروع)
وتتحدد مهمة هذا الفريق على النحو التالي :
- إعداد الخطط الخاصة بالمشروع والإشراف على تنفيذها في المدارس .
- مراقبة سير العمل في تنفيذ المشروع وتقديمه في ضوء معايير الإنجاز المحددة .
- التقرير عن سير العمل في المشروع لمدير التربية والتعليم .

❖ اختيار المدارس المشاركة في المرحلة التجريبية للمشروع مع مراعاة أن تكون هذه المدارس من بين المدارس الأساسية والثانوية من الجنسين، ومن بين المدارس ذات دوام الفترة الواحدة والفترتين مع اعتبار التوزيع الجغرافي لها لتشمل جميع المناطق التعليمية .

❖ تصميم وإعداد البرامج والمواد التدريبية الخاصة بتدريب الهيئات المسؤولة عن إدارة وتنفيذ ودعم المشروع سواء أكانت هذه الهيئات على مستوى المديرية أم الميدان (تدريب المدربين) ، ومن ثم الانتقال إلى تدريب الهيئات المنفذة للمشروع في المدارس من مديرين/ مديرات ومعلمين / معلمات .

❖ البدء بتنفيذ المشروع على المستوى التجريبي المحدود في المدارس التي تم اختيارها لهذه المرحلة، والإشراف على التنفيذ وتقويم نتاجات العمل .

❖ الإعداد لمرحلة التطبيق التجريبي الموسع بالاستفادة من المواد التدريبية التي تم إعدادها في هذه المرحلة، ومن نتائج تقويم التطبيق التجريبي، بالإضافة إلى اختيار المدارس التي سيتم التطبيق فيها في المرحلة اللاحقة. وتدريب مديري/ مديرات ومعلمي/ معلمات هذه المدارس على الكفايات التي يستلزمها تنفيذ المشروع وإعداد المواد التدريبية وخطط العمل اللازمة .

❖ الإعداد لتنفيذ مرحلة تعميم المشروع في المدارس جميعها في ضوء نتائج التطبيق في المرحلة التجريبية الموسعة، وذلك بالشروع في تدريب مدير / مديرات ومعلمي/ معلمات المدارس وإعداد المواد التدريبية وخطط العمل المدرسية .

❖ تعميم المشروع على المدارس الباقية مستفيدين من نتائج تقويم المشروع في مرحلته التجريبية الموسعة.

❖ تقويم المشروع في ضوء أهدافه المحددة .

خامسا : يراعى في اختيار المدارس التي سيتم تطبيق المشروع فيها في مرحلته التدريبية الأولى المعايير التالية :

❖ الرغبة في المشاركة والحماسة والجدية في العمل .

❖ الالتزام وتحمل المسؤولية والاقتناع بالمشروع .

❖ المبادرة والفعالية .

سادسا : يتشكل فريق التطوير في كل مدرسة من :

مدير/ مديرة المدرسة ، المدير/ ة المساعد/ة ثلاثة معلمين/ معلمات يتم اختيارهم علـــى أســـاس الكفاءة والحماسة والرغبة والقدرة على العطاء والتجديد والالتزام وتحمل المسؤولية، وحتى يقوم هذا الفريق بمهماته ومسؤولياته التطويرية لا بد من تدريبه وتنمية كفاياته ومهاراته الأدائية ذات الصلة بأدوارهم ومسؤولياتهم وذلك من خلال تنظيم برامج تدريبية لتحقيق هذا الغرض .

ويجب أن لا يفهم بأن قيادة عمليات التجديد والتطوير في المدرسة تقع على أعضاء هذا الفريق لوحدهم وإنما هي مسؤولية جميع المعلمين وذوي العلاقة من أهل المجتمع المحلي والطلبة ومصادر الخبرة التي تستلزم الحاجة للجوء إلى طلب مساعدتهم ومساندتهم .

سابعا : المرتكزات الأساسية لبرنامج المدرسة كوحدة للتطوير :

يقوم برنامج المدرسة كوحدة للتطوير التربوي على مجموعة من المرتكزات الأساسية منها :

(أ) اعتبار المدرسة أداة فعالة في إحداث عمليات التجديد والتحسين والتغير التربوي .

(ب) تستطيع المدرسة إدارة ومعلمين وطلبة وأولياء أمور وأهل المجتمع المحلى ومؤسساته المتنوعــة العمل في تخطيط وتنفيذ أنشطة وفعاليات تحسينية تؤدى إلى تحقيق التحسين المستمر القائم علــى تلبية حاجاتها التنموية الحقيقية والواقعية وتطوير قدراتها على مواكبة المستجدات والتحديات التى تواجهها .

(ج) يوفر هذا البرنامج فرصا أمام كل مدرسة لتتحمل مسؤولياتها القيادية في عملية التحسين التربوى سواء على مستوى التخطيط أو التنفيذ أو التقويم أو المتابعة ولا يعنى هذا البرنامج الاستقلاليـــة التامة للمدرسة عن إدارتها .

(د) إن أكثر الناس قدرة على وعي حاجات المدرسة ومشكلاتها وطموحها وإمكاناتهم العاملــون فيهـــا، وبذلك تصبح برامج التطوير التي يتم إعدادها على مستوى المدرسة الواحدة تقوم على تلبية حاجاتها ومشكلاتها الخاصة بها .

(هــ) تتوفر في كل مجموعة من الخبرات والإمكانات التي يمكن استثمارها وتوظيفها في مجال التحسين المستمر وبخاصة في مجال تنمية المعلمين مهنيا وتحسين تدريس المناهج وتقويمها وتحسين نوعية التعليم والتعلم في النهاية .

(و) يظهر المعلمون تقبلا واقتناعا بالتوجيهات والإرشادات والنصائح التي يكون مصدرها مدير المدرسة أو مساعده أو الزملاء أو مصادر الخبرة في مجتمعهم أكثر من تلك التي يكون مصدرها المشرفون التربويون باعتبارهم مصادر رسمية حيث يربط المعلمون بين أداء المشرفين التربويين وأحكامهم وانعكاساتها الإدارية عليهم وبناءا على هذه الاعتقاد فقد تتصف ممارسات المعلمين أمام المشرفين بالتصنع والتكلف من جهة وعدم الإفصاح عن حاجاتهم المهنية الحقيقية من جهة أخرى.

(ز) حين تقوم المدرسة بتحديد حاجاتها واشتقاق أهدافها التطويرية ووضع الخطة التي تستهدف بلوغ هذه الأهداف، تستطيع المدرسة في هذه الحالة تقويم مدى التقدم الذي تحققه مما يتيح الفرصة أمام جميع من في المدرسة الشعور بمتعة النجاح الذي تحققه مما يزيد من دافعيتهم لتحقيق المزيد مــن الإنجازات من جهة والاستفادة من نتائج التغذية الراجعة عن أدائهم مما يدفعهم إلى تعديل إجراءاتهم أو استبدالها لتحقيق المزيد من النجاحات .

(ح) حين تعمل إدارة المدرسة مع معلميها وطلبتها وأهل مجتمعها على أسس من التشارك والتعاون والتفاهم المشترك والدعم المتبادل في تحديد الحاجات والتخطيط للتحسين واتخاذ

القرارات والملائمة وإجراء عمليات التقويم وغيرها، فإن هذا يؤدي إلى تطوير هذه العلاقات وتوثيقها وتوجيههـــا نحو خدمة رسالة المدرسة وترجمتها إلى نتائج ملموسة خاصة، وأن هذه الأمور تؤدي إلى تحسين مناخ العمل المدرسي ورفع الروح المعنوية لدى الجميع ويتطور لديهم التزاما حقيقيا نحو مسؤولياتهـــم وواجباتهم .

(ط) يجب أن تكون المدرسة في موقع المبادرة والريادة في قيادة عمليات التحسين المستمر، وتطبيق هذا البرنامج في إدارة المدرسة وتوجيه فعالياتها يشجع ويعزز الدور التطويري للمدرسة .

(ى) يؤدي تطبيق هذا البرنامج إلى زيادة فعالية الخدمات الإشرافية التي ينظمها المشرفون التربويون على اختلاف تخصصاتهم، لتصبح خدمات قائمة في تخطيطها وتنفيذها وتقويمها الحاجات الحقيقية للمدرسة ولكي تتكامل هذه الخدمات مع الخدمات التي تخططها المدرسة، وبذلك يجب أن لا يفهم على الإطلاق بان هذا البرنامج يلغي خدمات المشرفين أو يتعارض معها .

ثامنا : أهمية تطبيق برنامج المدرسة كوحدة للتطوير :

تنبثق أهمية ومكانة هذا المشروع من خلال النتاجات التي يستهدفها والمرتكزات التي يستند عليها، وفيما يلي أبرز الجوانب التي تبين أهميته وهى :

(أ) تنفرد كل مدرسة بواقعها وحاجاتها الخاصة بها والتي يمكن أن تعزى لمجموعة من العوامل مـــثل : مراحلها الدراسية، موقعها، عدد صفوفها، نوعية بنائها، حجمها، هيئتها التدريسية، تجهـــيزاتهـــا ومرافقها، نوعية الدوام فيها، جنسها، عدد طلبتها وخصائصهم النمائية، نوعية مجـــتمعها وثقافـــتهـــم الخاصـــة بهـــم، إمكانـــات المجتمع المحلي، المستوى الاقتصادي والاجتماعـــي للطلبة، والظروف الأمنية المحيطة بها في ظل الظروف الصعبة التي يعيشها الشـــعب الفلسطيني، وغيرها من العوامل الأخرى، إن هذه الخصوصية لكل مدرسة تستلزم جهـــودا وخدمـــات ومشاريع تربوية تتلاءم وطبيعة الحاجـــات الخاصة بكل مدرسة، وهذا يعنى وجود خصائص مميزة لكل خطة تطوير تعدها المدرسة وتتحـــمل مسئوليتها .

(ب) توثيق العلاقات التبادلية التعاونية بين المدرسة ومجتمعها وتحقيق أكبر قدر من الانفتاح والمشاركة بين المدرسة والمجتمع بما يعود على توفير فرص الدعم والمساندة المجتمعية للمدرسة من جهة أولى وتفعيل دور المدرسة في تنمية مجتمعها من جهة ثانية .

(ج) توثيق الصلات المهنية بين كل مدرسة وما يجاورها من المدارس والمؤسسات التربوية وبخاصـــة المدارس التي تعمل بنظام الفترتين، حي سيؤدي التعاون بين المدارس إلى تحقيق الكثير من الفوائد مثل : الاستفادة من الإمكانات والتجهيزات والوسائل أو المواد المتاحة فيها، والاستفادة من الإمكانات والطاقات البشرية ومصادر الخبرة المتوفرة، ووضع الخطط والبرامج والفعاليات المشتركة مما يؤدي إلى توفير الجهود والتكاليف من جهة وزيادة فاعلية المدرسة من جهة ثانيـــة .

(د) ييسر هذا البرنامج عملية التحول التدريجي من مركزية الإدارة والإشراف إلى تطبيق مزيد مـــن اللامركزية في إدارة المدرسة حيث تتاح للمدرسة فرصة اتخاذ القرارات على مستوى المدرســـة وبخاصة تلك القرارات التنفيذية ذات العلاقة بتسيير الفعاليات المدرسية اليومية وتنفيذها في إطـــار التشريعات والأنظمة والقوانين والتعليمات الإدارية والفنية والتنظيمية الصادرة عن وزارة التربـــية والتعليم .

(هـ) يشجع هذا البرنامج المبادرات الإبداعية في إدارة المدرسة وتسيير فعالياتها المختلفة بصورة تؤدي إلى تحسين نوعية النتاجات المنشودة .

(و) يؤدي تطبيق هذا المشروع إلى إحداث تغيرات إيجابية في نمط الإدارة المدرسية وممارسات المديرين.

تاسعا : مستلزمات تنفيذ المشروع :

من أجل ضمان نجاح هذا المشروع وبلوغ النتاجات المحددة له لا بد من إعداد خطط العمل الإجرائية لتنفيذه وتحديد الأدوار والمسؤوليات للمشاركين به وتدريب المشاركين وتنميتهم مهنيا ليصبحوا قادرين على أداء أدوارهم بدرجة متميزة من الكفاية والفاعلية ويجب أن يشمل هذا التدريب بشكل خاص الفئات التالية :

- فريق التطوير المركزي في الوزارة .
- فريق التطوير في كل مديرية من مديريات التربية والتعليم .
- المشـــرفون التربويـــون المشاركون بصورة مباشرة في المشروع مثل : مشرفو اللغة العربية والعـــلوم والرياضيات والإرشـــاد والتوجيـــه والمكتبات والتربية الرياضية والصحة المدرسية .

- مديرو/ مديرات المدارس المشاركة ومساعديهم .
- المعلمون والمعلمات المشاركون في فريق التطوير على مستوى المدرسة وبخاصة معلمو اللغة العربية والرياضيات والعلوم .

❖ **أما بالنسبة للمحاور التدريبية فسيتم التركيز على ما يلي :**

- مفهوم " المدرسة كوحدة للتطوير " وتطبيقاته العملية .
- استراتيجيات قيادة عمليات التغيير والتطوير التربوي .
- تحديد الحاجات التطويرية (للمدرسة، للطلبة، للمعلمين) .
- إعداد خطط العمل التطويرية (على مستوى المدرسة) .
- استراتيجيات التدريس الفعال .
- استراتيجيات التواصل الفعال .
- أساليب تدعيم علاقات المدرسة مع مجتمعها .
- إستراتيجيات الإرشاد والتوجيه .
- استراتيجيات التقويم وبخاصة التقويم الذاتي .
- أساليب البحث التربوي .
- استراتيجيات القيادة والإدارة المدرسية والصفية .

❖ **المستلزمات المادية :**

هناك مستلزمات مادية لا بد من توفيرها للمدارس حتى تكون قادرة على القيام بمهماتها التطويرية مثل الوسائل السمعية والبصرية وأجهزة التصوير والعرض والأفلام والأشرطة والقرطاسية والمواد التعليمية والتدريبية ، وهذه سوف يتم توفيرها من خلال هذا المشروع .

كما ستقوم الوزارة وبالتعاون والتنسيق مع إدارات التربية والتعليم في المناطق على توفير الدعم الفني والمالي لنجاح هذا المشروع .

دليل بناء خطة تطوير المدرسة
(المدرسة كوحدة للتطوير التربوي)

يشكل هذا الدليل مرجع رئيس في برنامج التطوير المدرسي لتدريب المديرين والمديرات ومساعديهم ليتمكنوا بمساعدة المشرفين التربويين من إعداد وتنفيذ وتقويم عملية التخطيط لتطوير المدرسة لمدة سنتين .

ويتضمن الدليل مجموعة من المفاهيم والإجراءات والأنشطة في دورات التربية أثناء الخدمة التـــي تستهدف فئة مديرو المدارس ومديراتها ومساعدوهم لبناء خطط مدرسية تطويرية في إطار المدرسة كوحدة للتطوير التربوي ويشتمل على ما يلي :

١. مفهوم التخطيط ويشمل :

- مفهوم خطة تطوير المدرسة – مفهوم التخطيط الإجرائي–المراحل الأساسية في عملية التخطيط – متطلبات التخطيط – وضع الأولويات .
- معرفة البيئة التي يعمل فيها التخطيط .
- وضع الأهداف العامة – وضع الأهداف الخاصة .

٢. مكونات خطة تطوير المدرسة وتشمل :

- الخطة المعلنة بين المدرسة ومجتمعها المحلي .
- رؤية المدرسة – رسالة المدرسة – الأهداف الكبرى– وصف المدرسة – عملية التدقيق– مؤشرات الأداء في مجالات مختلفة – وصف لإنجازات المدرسة في العام المنصرم – أولويات العام القادم .

٣. الخطة الإجرائية ومكوناتها :

- نموذج التخطيط الإجرائي – توجيهات عامة لتعبئة النموذج .
- مثال لنموذج تخطيط إجرائي–جدول زمني للخطة الإجرائية .

٤. تقويم خطة تطوير المدرسة .

٥. فريق تطوير المدرسة ومهامه .

- **أمثلة مختارة من محتويات خطة تطوير المدرسة :**

❖ **رؤية المدرسة :**

وهى عبارة عن تصور مستقبلي يطمح المدير والمعلمون وأولياء الأمور للوصول إليه، وينبغي أن يكون واقعيا يمكن التعبير عنه بالكلمات أو الصور والرموز، كما يجب أن تكون رؤية المدرسة قابلة للتذكر ولا تنسى قدر الإمكان ويمكن التعبير عنها بسهولة.

هذه مجموعة من الأمثلة عن رؤى تم اختيارها من المدارس :

- تسعى المدرسة إلى إثراء المنهاج الجديد لفلسطين، والى تطوير إستراتيجيات التعليم والتعلم من خلال توظيف أحدث المصادر والطرائق التقنية الحديثة .
- مدرستنا مبهجة وآمنة وخالية من العنف، توفر أجواء تعليمية فاعلة للطلبة كافة، زاخرة بأجواء الإقدام المتبادل الذي يعزز العمل البناء والتعاون المستمر مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي بهدف الوصول إلى أعلى مستويات التحصيل والنمو الذاتي لطلبتنا .
- توفر المدرسة للمعلمين خدمات النمو المهني في ضوء حاجاتهم كي يمتلكوا المهارات التعليمية والخبرات اللازمة لتنفيذ المنهاج الفلسطيني وفق أفضل مستويات الأداء .

❖ **رسالة المدرسة :**

وهى وصف مختصر لما ترغب المدرسة أن تحققه لطلبتها حيث يعبر عـن القيـم الرئيسـة للمدرسة وعن رؤيتها بطريقة توحي لجميع المهتمين بأن النشاطات اليومية التي تقوم بها تعمل على تحقيق رؤيتها بطريقة مخططة وهادفة، الأمر الذي يستثير دافعيتهم ويوحـد إحساسهـم المشترك تجاه الأهداف المنشودة .

وتجيب رسالة المدرسة عن الأسئلة التالية :

- لماذا وجدت المدرسة ؟
- لمن وجدت ؟
- من المستفيد منها ؟
- ما القيم التي تسعى إلى تعزيزها ؟

ومـن الأهمـية بمكـان أن تـبرز المدرسة رسالتها في مكان مناسب، لتذكير جميع العامليـن فيـه بالهدف الذي أنشئت من أجله .

هذه مجموعة من الأمثلة لرسائل تم اختيارها من بعض المدارس :

❖ تسعى مدرستنا إلى عداد جيل قادر على التكيف ، مؤمن بالله عز وجل واثق من نفسه منضبط ومبدع ، جيل قادر على النقد البناء ، وعلى خدمة مجتمعه ويساهم بفاعلية في تطويره ثقافياً واجتماعياً ومادياً .

❖ نحن نعمل سوية لتحسين نوعية التعليم المقدم لأبنائنا الطلبة ، ولتعزيز الانتماء للهوية الفلسطينية بحيث لا يصدمنا الواقع مع إيماننا بالتطور وأهمية العمل الجماعي .

❖ أملنا أن نغرس في قلوب أمتنا محبة الله واحترام كافة بني البشر، والعمل على تنمية الإنسانية جمعاء على الصعيد الروحي والفكري والاجتماعي والمادي .

الأهداف :

وهى بيانات تصف الوظائف الأساسية للمدرسة كالتعليم والتعلم وإثراء المناهج واستخدام الموارد . وتنطلق هذه الأهداف من رسالة المدرسة، وتوضح الطرائق العامة التي تنوى المدرسة استخدامها لتحقيق هذه الرسالة وفي العادة يكون هنالك هدف كبير واحد لكل مجال من مجالات الحياة المدرسية حيث تتكون خطة تطوير المدرسة من سبعة مجالات مختلفة سنذكرها فيما يلي مع أمثلة مختارة عن الأهداف الكبرى في كل مجال منها :

❖ **مجال تحسين توظيف الموارد المادية :**

١. السعي لتوفير وسائل الراحة والأمان للطلبة بأقصى درجة ممكنة بالاستفادة من الموارد المادية والمالية المتوافرة .

٢. استخدام أجهزة المدرسة ومواردها المادية (المختبر، المكتبة، الحاسوب، الغرفة المتعددة الأغراض، الملاعب،...الخ) بفعالية وكفاية .

❖ **مجال إدارة المصادر البشرية :**

١. توظيف إمكانات المدرسة لتلبية الحاجات التطويرية للعاملين .

٢. السعي إلى توفير جميع الفرص المتاحة لتحديث وتطوير معارف ومفاهيم ومهارات العاملين في المدرسة .

❖ **مجال إدارة التعليم والتعلم :**

١. السعي إلى تحقيق أعلى مستوى في التعلم .

٢. السعي لتوظيف مجموعة متنوعة من النشاطات التربوية المخططة جيدا .

٣. تلبية حاجات الطلبة حسب أعمارهم وقدراتهم من خلال تقديم مساقات وبرامج دراسية تلبي تلك الحاجات .

❖ **مجال إثراء المنهاج :**

تحسين تنفيذ المنهاج الفلسطيني الجديد ليلبي حاجات وسمات الطلبة الفلسطينيين.

❖ **مجال شؤون الطلبة :**

١. مساعدة الطلبة باستمرار على تحسين السلوكيات المرغوب فيها لديهم، وبناء برامج وقائية في التوجيه والإرشاد تعمل على حمايتهم من ممارسة السلوكيات غير المرغوبة.

٢. تزويد الطلبة بمواد غنية داعمة للمنهاج لتلبية اهتماماتهم ورغباتهم المتنوعة .

❖ **مجال القيادة والإدارة والتخطيط :**

١. السعي إلى توفير إدارة فاعلة وقادرة على توظيف جهود العاملين والكوادر الأخرى (المشرفين التربويين وإدارة التعليم ..) لتحقيق أفضل النتائج للطلبة .

٢. تعرف السياسات والإجراءات التي تعمل على توجيه سلوكات الأفراد وممارساتهم .

٣. بناء خطط فعالة تعمل على التطوير المستمر في المدرسة .

❖ **في مجال تطوير الروابط مع المجتمع المحلي :**

١. تقديم العون والمساعدة لقطاعات المجتمع المحلي كافة من خلال تسهيل إفادتهم من الموارد المادية والبشرية المتوافرة . ،

٢. تعزيز روابط المدرسة مع مجتمعها المحلى من خلال تسهيل عملية التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي .

وصف لإنجازات المدرسة في العام المنصرم :

تجد كثير من المدارس أن من المفيد تقديم ملخص لما حققته من نجاحات وإنجازات خلال العام الماضي، ومن المهم أن تحتفل كل مدرسة بالإنجازات التي تحققها كل عام، لان معظم

المعلمين والطلبة يعملون بكد، ويستحقون الثناء عندما يتحقق نجاح في مجال ما، ويتوقع من المعلم أو الطالب أن يكون لديه رغبة في تطوير مهارته الجديدة والسابقة إذا شعر بأن عمله الجيد يلاقي استحساناً وتقديراً .

إن التركيز فقط على نقاط الضعف والقصور لدى المعلم أو الطالب يولد الإحباط، ولهذا يستحسن أن تشتمل خطة تطوير المدرسة على جانب يتعلق بالنجاحات التي حققتها المدرسة حيث أن هذه النجاحات ستشكلّ ما يسمى بنود الإصلاح إن لم تكن في إطار التجديد والإبداع .

وفيما يلي وصف إنجازات إحدى المدارس :

تم تعيين معلمين حديثين شاركا في ورشة حول كيفية توفير الدافعية للطلبة .

كما استفاد جميع العاملين من مشاركتهم في ورشة عقدت تحت عنوان: **كيف نستعمل لعب الأدوار كوسيلة لتعليم الطلبة**، حيث وجد أن هذا الأسلوب ممتع ومساعد على التعليم . وقد تمكنا من جمع تبرعات مادية من أولياء الأمور والمجتمع المحلي ساعدتنا في تطوير حديقة المدرسة فأصبحت أكثر جاذبية، وتعلم الأطفال الكثير عن زراعة الأشتال على اختلاف أنواعها، كما حصلنا على جهاز كمبيوتر وطابعتين استعملها المعلمون لتطوير مواد تعليمية لمواضيع مختلفة، وفي السنة الماضية كان لدينا معرض مدرسي- لأول مرة - عرضت خلاله مواهب الطلبة وأعرب أولياء الأمور عن سرورهم بما شاهدوه في المعرض .

أما إذا كانت هناك بعض الأهداف بحاجة إلى مزيد من العمل في السنة القادمة، فان ذلك سيظهر ثانية كهدف تحسيني ومن أمثلة ذلك :

الهدف : تطوير مهارات اللغة الإنجليزية للصفين الأول والثاني : اتفق معلمو اللغة الإنجليزية لهذين الصفين على طرائق جديدة لتعليم اللغة الإنجليزية في هذه المرحلة حيث ساندهم في ذلـك مشرف المادة، وقد لوحظ بأن نتائج الاختبارات قد تحسنت وأظهر استفتاء وزع على أولياء الأمور بأنهم كانوا مسرورين لنتائج أبنائهم في هذا الموضوع .

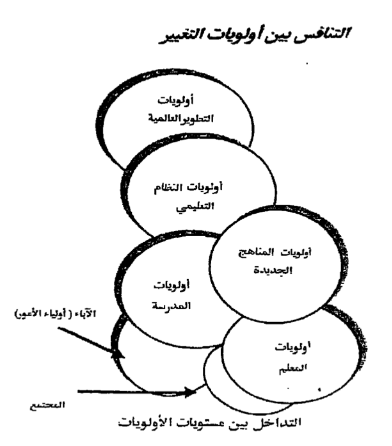
الهدف : توظيف تكنولوجيا المعلومات في تطوير المواد التعليمية .

استخدم أكثر من نصف أعضاء الهيئة التدريسية جهاز الكمبيوتر والطابعة التي تم الحصول عليها العام الماضي، لتطوير مواد تعليمية لبعض الموضوعات، وما زالت الحاجه لمزيـد من التقدم في هذا المجال .

الهدف : إشراك المجتمع المحلي في نشاطات موازية للمنهاج .

عقد اجتماع خلال هذا العام حضره أعضاء من المجتمع المحلي، وتم فيه تحديد النشاطات الموازية للمنهاج وقد بدأ العمل بهذا المجال، حيث يأتي بعض الأعضاء من المجتمع لأي المدرسة للعمل مع المعلمين في تحسين النشاطات الموازية للمنهاج، وأظهر الطلبة قدرتهم على المشاركة وقد شاركت المدرسة مشاركة واسعة في قطف الزيتون كما ساعد عدد من الطلبة كبار السن في العمل في حدائقهم وهناك الكثير من التحسينات المعدة لهذا العـــام .

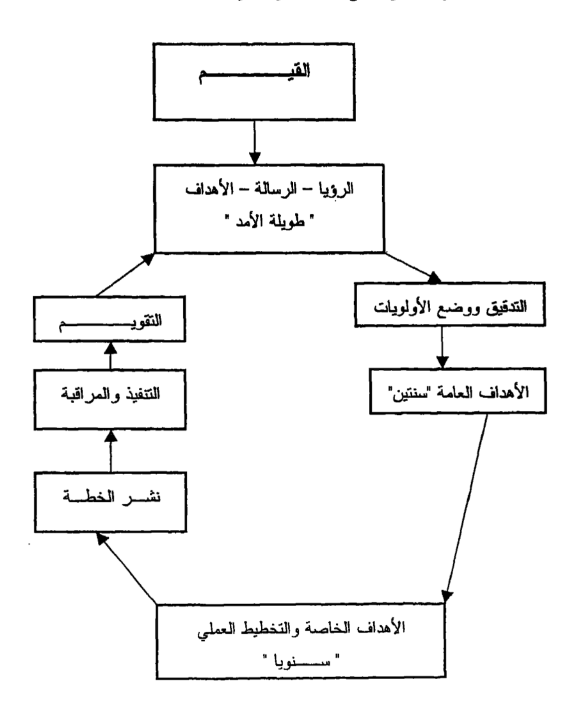
التنافس بين أولويات التغيير



التداخل بين مستويات الأولويات

المراحل الأساسية في عملية التخطيط

تشتمل عملية التخطيط المراحل الأساسية التالية :



(ا) مهارة تحليل العوامل الداخلية والخارجية (STEEP) :

العوامل الخارجية المؤثرة في المدرسة	العوامل الداخلية المؤثرة في المدرسة
الاجتماعية	S (Social) الاجتماعية
الفنية	T (Technical) الفنية
الاقتصادية	E (Economic) الاقتصادية
التربوية	E (Educational) التربوية
السياسية	P (Political) السياسية

(ب) مهارة تحليل نقاط ضعف المدرسة وقوتها (SWOT) : بيئة التخطيط

W Weaknesses: نقاط ضعف في المدرسة	S Strengths: نقاط القوة في المدرسة
T التهديدات التي تتعرض لها المدرسة: Threats	O الفرص المتاحة في المدرسة: Opportunities

- نقاط الضعف في المدرسة : عدم توافر مكتبة أو مختبر أو مرشد، ضعف تحصيل طلابها .....
- نقاط القوة في المدرسة: توافر مركز للمصادر فيها، توافر مختبر للحاسوب ....
- الفرص المتاحة: عدم استثمار كفايات المعلمين المتوافرة في المدرسة، وجود غرف صفية غير مستخدمة.
- التهديدات التي تتعرض لها المدرسة: المخاطر التي تتعرض لها المدرسة من الخارج كعدم تعاون أولياء الأمور مع المدرسة......

حركـــة التربيـــة

الندوات والمؤتمرات

مؤتمر : المواطنة المصرية ومستقبل الديموقراطية – رؤى جديدة لعالم متغير

(القاهرة ٢١ – ٢٣ ديسمبر ٢٠٠٣ م)

أ. د ضيـــاء الدين زاهـــر



مؤتمر :
المواطنة المصرية ومستقبل الديموقراطية :
رؤى جديدة لعالم متغير (القاهرة من ٢١ – ٢٣ ديسمبر ٢٠٠٣)

د. ضيـاء الدين زاهـر (*)

عقد بمركز البحوث والدراسات السياسية بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية جامعة القاهرة مؤتمراً حول المواطنة ، وقد حضره عديد من القيادات الفكرية والسياسية فى مصر ، حيث ناقشوا على مدى ثلاثة أيام وفى ثلاث جلسات الموضوعات الآتية :

أولا : تصورات المواطنة فى الفكر المصرى :

فى هذا المحور تم مناقشة كافة الخطابات المعروضة على الساحة لا سيما الخطابات الليبرالية واليسارية والإسلامية والقومية ، كما قدمت رؤى المثقفين الأقباط فى مصر فى هذا الخصوص .

ثانيا : دراسة المواطنة فى الدوائر البحثية والأكاديمية :

حيث نوقشت دراسة المواطنة المصرية فى الرسائل الجامعية وأجندة المراكز البحثية الجامعية من زاوية مسحية . هذا بالإضافة إلى دراسات أخرى حول منظمات المجتمع المدنى وقضايا المواطنة ، ومراكز البحث والتمويل الأجنبية .

ثالثا : من هو المواطن وما هى حقوقه :

حيث نوقشت مجموعة من الدراسات والبحوث دار حول الجنسية والمواطنة ، والمواطن وحق المعرفة والتعبير ، والنظام العالمى ومفهومه ودلالاته فى السياق المصرى .

وانتهى المؤتمر بتقديم عديد من التوصيات والمقترحات الداعمة لترسيخ المواطنة فى إطار سياقاتها المجتمعية ، لا سيما الديموقراطية منها .

(*) أستاذ التخطيط والدراسات المستقبلية بجامعة عين شمس ورئيس التحرير.

Maser, C. (1999). *Ecological diversity in sustainable development: The vital and forgotten dimension.* New York: Lewis Publishers.

Nasr, S. H. (1976). *Islamic science: An illustrated study.* England: Westerham Press.

Netton, A. R. (1992). *A popular dictionary of Islam.* Chicago, IL: NTC.

O'neill, J. (1993). *Ecology, policy and politics.* New York: Routledge.

Ophuls, W. (1977). *Ecology and the politics of scarcity.* San Francisco: W.H. Freeman and Company.

Orr, D. W. (1992). *Ecological literacy: Education and transition to a postmodern world.* New York: State University of New York Press.

Prakash, M. S. (Spring 1994). What are people for? Wendell Berry on education, ecology, and culture. *In educational theory.* Vol. 44. N. 4. pp. 135-157.

Prakash, M. S. (19). Escaping education: Living as learning within grassroots culture. In *studies in the postmodern theory of education.* New York: Peter Lang.

Prakash, M. S. (1993). Gandhi's postmodern education ecology, peace, and multiculturalism relined. In *Holistic education review.* Pp. 8-17.

Sen, Z. (2000). Role of environment in human faith and Ibn Sina's perspectives. In *religions of the world and ecology.* Available at http;//www.hds.Harvard.edu/cswr/ecology/sen2.htm.

Shiva, V. (1992). Resources. In *the development dictionary: A guide to knowledge as power.* Sachs, W. (ed). New Jersey. Zed Books Ltd.

Smith, M. (1944). *Al-Ghazaly the mystic.* Lahore: Pakistan. Kazi Publication.

Armstrong, K. (1992). *Muhammad (peace be upon him) ; A biography of the Prophet*. San Francisco: Harper, a dvision of Harper Collins.

Berry, W. (1990). *What are people for?* New York: North Point Press.

Berry, W. (1987). *Home economics*. San francisco: North Point Press.

Dennison, G, M. (Spring 1992). Developing ecological literacy for citizen action. In *Educational Record*. Vol. 1. N. 2, PP. 37-39.

Ibn Taymiyyah, A. (1994). *Tazkiah Al-Nafs (Purifying the soul)*. Alqahtani (ed). Al-Riyad: Dar Al-Muslim.

Ibn Taymiyyah, A. (1999). *Ibn Taymiyyah's essay on servitude*. United Kingdom: Al-Hidaayah Publishing.

Illich, I. (1992). Need. In *the development dictionary: A guide to knowledge as power*. Sachs, W. (ed). New Jersey. Zed Books Ltd.

Illich, I. (1992). In Lieu of Education. In *the development dictionary: A guide to knowledge as power*. Sachs, W. (ed). New Jersey. Zed Books Ltd.

Dien, M, Y, I. (1992). Islamic ethics and the environment. *In Islam and ecology*. Khalid, F, M. & O'Brien J. (ed). New York: Cassell Publishers Limited.

Esteva, G. & Prakash, M. S. (1998). *Grassroots post-modernism: Remarking the soil of culture*. New York: ZED Books.

McNergney, F & McNergney, M. (2004). *Foundations of education: The challenge of professional practice*. New York: NY. Allyn Bacon.

Malek, B and Alkanderi, L (2003). *Mukhtsar turathuna altarbawi (the summary of our educational heritage)*. Kuwait: maktabat Al-Falah.

References

Al-Attas, S. M. (1977). *Aims and objectives of Islamic education.* Jeddah: King Abdulaziz University.

Al-Faruqi, I. R. & Al-Faruqi, L. L. (1986). *The cultural atlas of Islam.* New York: Macmillan Publishing Company.

Al-Ghazaly, M. (1997). *Ihya' 'ulum al-din [The Revival of the Religious Sciences].* Damascus, Syria: Dar al-kayr.

Al-Ghazali, M. (1996). Al-Hikmah fi Makhluqat Allah. In *Majmu' rasa'il al-'imam* Al-Ghazaly *[A collection of Al-Ghazaly's works].* Beirut, Lebanon: Dar Al-Fikir.

Al-Ghazaly, M. (1996). Bidayat Al-Nihayah. In *Majmu' rasa'il al-'imam* Al-Ghazaly *[A collection of* Al-Ghazaly*'s works].* Beirut, Lebanon: Dar Al-Fikir.

Al-Ghazaly, M. (1996). AlAdab fi Aldin. In *Majmu' rasa'il al-'imam* Al-Ghazaly *[A collection of Al-Ghazaly's works].* Beirut, Lebanon: Dar Al-Fikir.

Al-Ghazaly, M. (1996). Sir Al'Almin wa kashf ma fi Al-Darin. In *Majmu' rasa'il al-'imam* Al-Ghazaly *[A collection of Al-Ghazaly's works].* Beirut, Lebanon: Dar Al-Fikir.

Al-Ghazaly, M. (1951). *O disciple.* (G. H. Scherer, Trans.). Lebanon: UNESCO.

Alkanderi, L. (2001) .*Exploring education in Islam: Al-Gahazali's model of the master-pupil relationship applied to educational relationships within the Islamic family.* Unpublished doctoral Thesis. Pennsylvania State University, PA: Pennsylvania.

Anderson, M. D. (1992). Book reviews ecology literacy: Education and the transition to a postmodern world. By David W, Orr. In *American Journal of Alternative Agriculture.* Vol. 7. N. 1& 2. pp, 93-94.

Islamic faith as well as other believers in ecology. Many books mentioned this medieval thinker, because his ideas have never really gone out of style, just temporarily misplaced because of the seduction of technology.

The post-modern books also reflect his ideas for teaching children in schools. The difference between the Islamic writings that include Al-Ghazaly and the post-modern writings is that the Islamic faith teaches that ecology must start with the birth of the child, and not wait for formal education. Also, the child learns ecology gradually until it becomes habitual and a way of life. In schools, too much of the learning comes too late and from the outside. Al-Ghazali believed that the influence of the parents on the early years of a child is like writing in stone. With Al-Ghazaly, the concepts are internalized from childhood. Additionally, any scientific knowledge concerning nature cannot be separated from Al-Ghazaly's belief in the verses of the *Qur'an* and the sayings of the Prophet Muhammed.

"For the Muslim, however, scientific knowledge of nature will remain inadequate as long as it does not take into consideration both the presence and the content of the divine will." (Al Faruqi, 1986, p. 320.) And this divine will, according to Al-Ghazaly, necessarily included an ecological balance of the world. In the essays by Berry (1990) and the chapter in *Grassroots Post-Modernism* by Esteva, and Prakash (1998) we are confronted with several concepts relating to recapturing, regenerating or remembering our roots.

Just as Gandhi's philosophy provides the broad shoulders for post-modern politics, so too, does Al-Ghazali's philosophy provide the broad shoulders on which a post-modern view of ecology can stand. If human's role on earth is the most important role of all, according to Qutb, (1999) then our responsibility as human beings is to steward the earth in such a way that we leave a legacy to our successive generations of an earth that is healed, that is cared for, that is expressed in Al-Ghazali's words, "The heart's food is wisdom, knowledge and the love of God (exalted is he!) (Winter, 1995, p. 35). Through wisdom, knowledge, and love we can live in ecological balance with other creatures, other people and the gifts of the planet.

20 years sleeping which is one third of one's life if he lived 60 years (p. 381). In addition, this thinker linked too much sleep with overeating, and therefore he admonishes not to eat much, or else you will drink much, and then will sleep abundantly, beyond the necessary 8 hours. Al-Ghazali (in Wenter, 1995, p. 124) concludes that "lifetime is the most precious of jewels, and constitutes a bondsman's capital with which he trades; sleep, on the other hand, is a [kind of] death, for when indulged in to excess it shortens one's lease on life". This behavior, that is, not overeating, overdrinking or oversleeping, is a form of self-discipline, which practiced regularly, translates into good habits and become part of one's (good) nature. These edu-cological guidelines of Al-Ghazali confirm his concept of "recurring charity", that is, the need to leave a good legacy by leading a good life, which is our spiritual need to have a sense of meaning and contribution to the world.

Summary

Throughout his entire life, Al-Ghazaly lived his ecological beliefs according to his Muslim faith, emphasizing economy in all things. However, there were some areas that he overlooked, such as the importance of handicrafts from a practical viewpoint. Al-Ghazali may sometimes has, some Mystic observations, such as writings that the good is to escape from the world and denial of the world. But at the same time, he quotes the *Qur'an* with its tenets on moderation. Most of his teachings are common sense, but there is a small element of his works that are questioned by other thinkers that we must consider when we read about Al-Ghazali (See Al-Khawajah, 1986).

Nevertheless, most of his work has been well accepted by the Muslim faith and many writers have used his writings in their own research. In later life, he established a center where people could come and learn the concepts that this thinker had preached all his life. Ibn Kathir (2000), the influential scholar in Islamic history, noted that Al-Ghazaly built a "gorgeous garden" near his house and held classes so that his ideas would be passed along to the next generation As we can see by the writings of those who came after Al-Ghazaly (see the references), his influence is still felt today among the people of the

Another philosopher who reflects Al-Ghazali's concept of comida can be seen in this quote: "The human species, which is the noblest of existent being in the universe, needs both the aid of the other species and the cooperation of its own kind to ensure the survival of the individual as well as that of the race." (Tusi, 1964, p. 189). This idea of comida is also reflected in Berry's post-modern writings, which demonstrate his "search for humane forms of social life, [which] challenges us to create new, post-modern, public commons." Prakash, p. 147). All of these post-modernists studied in this course seem to reflect Al-Ghazali's concept of comida, education, ecology, and how they are integrated into edu-cology. We cannot do this alone. We need one another.

Environmental Legacy

Humans need four basic things: to live, to love, to learn, and to leave a legacy in order to fulfill their needs and capacities. "The need to leave a legacy is our spiritual need to have a sense of meaning, purpose, personal congruence, and contribution" (Covey, Merrill, and Merrill, 1994, p. 45).

When a man dies, as the prophetic saying mentions, "his acts come to an end, but three, recurring charity, or knowledge (by which people) benefit, or a pious son, who prays for him (for the deceased)"(reported by Muslim, 2000). This *hadith* has been mentioned by Al-Ghazali several times throughout his *Ihya'* (see Vol. 1. p. 19; Vol. 4. p.336). Al-Zabidi (nd) in his commentary on Al-Ghazali's *Ihya'* said that, the meaning of the word "man" in this tradition includes both male and female. He also explained that "recurring charity", part of the Muslim legacy, include establishing a river, digging a well, and planting a palm tree (vol. 1, p. 174).

When one reviews Al-Ghazali's works, the researcher will find that Al-Ghazali drew the attention of educators and the educated to the importance of practicing knowledge to leave a beneficial legacy. In his book *The Beginning of Divine Guidance* (1996), Al-Ghzali encourages both masters and disciples to take advantage of their time wisely. He said that one must know that day and night have 24 hours and do not sleep more than 8 hours. He said that it is enough to spend

Thus, we can see that ecology in Al-Ghazali's eyes. had political ramifications, extending throughout the whole kingdom or state in which the people lived in communities.

The Importance of Edu-cology as part of "Comida"

In his book *Ihya* Al-Ghazaly (1994) also emphasizes the prophetic sayings about not wasting food and taking care of our bodies by feeding it good food. He writes about the importance of doing things as a community: eating, harvesting, praying, and traveling. Children need parents to make a family; families need other families to make a community; a community needs other communities to make a country. Inherent in this expansion from family to universe is the idea of cooperation and ecological balance.

According to Al-Ghazaly (1994) the world is comprised to human bodies. Each body is part of the world, and each body has the responsibility of maintaining his or her part of the world, because we are all connected. In this way, the ecological balance depends on each and every person cooperating locally, regardless of color, gender or culture. This is part of what he calls "hospitality." He writes about friendship and brotherhood, duties towards relatives, neighbors and friends, both Muslim and non-Muslim, and even slaves and servants.

Part of Al Gahzali's contribution to comida is his idea that if we overeat, then where is the food for the widow, the orphan, and the destitute. He reminds us that God has commanded us to assist others in the community less fortunate than we (Al-Ghazali in Winter, 1995).

This quote from Al-Ghazali's Book of Knowledge summarizes his ideas that can be translated as comida:

But man has been created in a way which makes it impossible for him to live all alone since he is unable to secure his food and livelihood through tilling, farming, bread-making, and cooking as well as manufacturing clothes, building houses, or constructing tools for all these activities. Man was, therefore, compelled to lead an agrarian life of co-operation. (p. 143)

boundaries, expanding the concept of comida to everyone's having a role in the community. He also included in his responsibilities advising the community to make sure there were merchants for the goods and crafts needed by the community. Al-Ghazaly (1994) also believed that these merchants were necessary for the functioning of each community.

The role of the *mahtasib* obviously went beyond the narrow definition, and was expanded to include a responsibility for the entire community, both socially and ecologically. Ecology was built into the concept, and probably was an unconscious effort on the part of Al-Ghazaly to maintain balance. He lists five rights for the *muhtasib*: advising, admonishing, rebuking, threatening, and punishing. He also, includes the women, children and students to be the member of the security guard for the environment in order to advice and admonish. Interestingly, that Al-Ghazaly includes the women as a *muhasibah* even though women in medieval area had less opportunity to participate in social and political activities. The *mahtasib* is something like the king, in that he should delight in seeing the people in his community working and playing and growing in ways that are in balance with nature.

During the time of Al-Ghazali's life, he witnessed the collapse of the Islamic state and noted in his book *Kings' Advice* that a king must not only serve justice and equity himself, but also must command his followers to do so as well (Al-Khalaf, 1998). This would extend, then, to the *mahtasib* because he is likened to a king. In fact, Al Gahzali was a letter writer for kings. Another one of Al-Ghazali's ecological influence stems from this position as a letter writer for kings. He advised different kings to help those who had no garden and means of growing their own food. If somebody took the farmer's land unjustly, the king should support this man until he reach victory. In one story, Al-Ghazaly (1996) writes about a King from India who said that the king was happy when he saw that his subjects were well-fed and lived good lives. This included having some chickens, because the farms and farm animals are a branch of my state.

something or someone is in error. This includes mistakes in the nature or the environment; for example, a parent's mistreating an animal). What can be seen is that Al-Ghazaly (1994) takes even the most narrow of definitions and expands it to include ecological issues. These post-modernists are merely reflecting what Al-Ghazaly wrote about many centuries before. After defending the *muhtasib,* the following section will describe the duties and rights of the *muhtasib* and the way to apply it to edu-cology.

The duties of the *muhtasib* is, according to Al-Ghazaly, (1994) more like a security guard for the environment, keeping it safe from other people who destroy it. For instance, the *muhtasib* would tell the community where to place the trees for shade and protection of the soil. He also encouraged, and helped the families to have gardens, and policymakers to help farmers to grow food for the community. Another duty of this person is to make sure that the common showers, shared by the community, are kept clean, and more important, that the water should not be wasted.

This same position included responsibilities towards buildings. For example, architecture in Islam has always been within a natural setting, reflecting ecological equilibrium. Instead of air conditioning that requires technology and all the ills that technology can bring, Muslims built wind towers that were constructed to catch the wind and to ventilate the house naturally (Nasr,1997).

Al-Ghazaly (1994) also mentioned the word *rawashin,* which is like a windows without glass. These openings had narrow ledges so that the streets would not be narrowed. He spoke about the importance of not putting garbage in the streets and encouraged the shepherd not to kill the sheep in the street, so as to dirty the street. Al-Ghazaly was well aware of the community's need to have clean, cool houses and streets as part of the ecological balance (see also Al-Shami, 1993).

In order for this to take place, the *mahtasib* needs to be knowledgeable about his community and should apply the "rules" with kindness. Therefore, this position should serve as a model for the rest of the community, so that others can act within similar ecological

With Al-Ghazaly's writings, parents and teachers can realize the value of raising the children's awareness through his connection between the Muslim faith and every act performed in school. Whenever Al-Ghazaly advised teachers, he made the analogy that the student is like your own child and as the teacher, you are the parent. If a teacher has embraced the environmental and ecological tenets of Islam, the *Qur'an*, the Prophet Muhammad and the organized instructions of Al-Ghazaly, the students will learn first at home, and then in the school, and finally in college that ecology is crucial to the sustainability of our planet. They will be in concert with their religion, their faith, their community and their global home.

Al-Ghazaly's Politics of Ecological Administration

According to Al-Ghazaly the foundation of politic is that state and religion are twin concepts that cannot be treated separately as done in the West. (Al-Ghazali in Faris 1991, p. 40) states that,

...God has created this world in preparation for the hereafter in order to gather suitable provisions therefrom. If these provisions were gathered justly, dissensions would have ceased and the jurisprudents would have become idle but since men have with greed gathered their provisions, dissensions ensued and consequently the need for a magistrate to rule them arose. In turn the magistrate felt the need for a canon with which to govern the people. It is the jurisprudent, though, who has the knowledge of the rules of government and the methods of mediation between the people whenever, because of their greed, they contend. He thus becomes the teacher of the magistrates and their guide in government and control that through their righteousness the affairs of men in this world maybe set in order.

This quote demonstrates that Al-Ghazali had a concern about greed, and that greed is the opposite of ecology. Therefore, the magistrate is responsible for the market place and the fair distribution of provisions. "Caring for the environment falls within the jurisdiction of '*muhtasib*.[literally], market inspector" (Netton, 1992, p. 33; see also Dien, 1992). However, Al-Ghazaly, believed the *muhtasib* was more than a market inspector. (This position could include husbands, wives, children, teachers, and students who advise one another when

Al-Ghazali also explains how to brush our teeth with a natural stick (*miswak*). Alvares (1992) notes that commercial toothpaste is not necessary for life. When toothpaste is unavailable, the people in the community can return to using *neem* sticks, mango or cashew leaves, or some other natural mixtures from ginger, charcoal and salt. These noncommercial materials are all locally available and were used long before toothpaste was manufactured. Also it is not requiring any chemicals or factory work or destruction of the environment. From Al-Ghazaly's (1996) point view, the natural stick is a very healthy way for cleaning our teeth. Furthermore, Al-Ghazaly (1994) believed that being frugal with the resources of the earth is important as an everyday consciousness.

Al-Ghazaly's main contribution to Islamic family education is that he formed a distinct connection between the religious tenets of Islam and a way of life that embodied ecology in an organized way. In addition, as Orr (1992) points out in his book both he and Al-Ghazaly believe that learning about ecology should start very early in the home and should be made part of everyday life, not something studied separately, either as a separate subject in formal education, or as a separate part of life, but rather necessary to sustain life.

Teaching Edu-Cology

Al-Ghazaly's concepts of ecology as a family responsibility can be taken one step farther. Islamic law and Al-Ghazaly's expansion of ecology can be applied to contemporary environmental challenges. For parents, the writings of Al-Ghazaly can be guidelines for their own families. Children can be reminded daily of the importance of conserving water, following the rules of eating as laid down by their faith, and the use of 'comida' within the community, both Muslim and non-Muslim. Parents are role models for our children. If we waste water, food, paper, etc. or treat animals with harshness, so too will our children learn these un-ecological habits, which are considered also immoral according to many faiths, in addition to the Muslim faith. . In addition, keeping the environment clean and safe for others in the community is part of his teachings

In his book *Ihya'*, Al-Ghazaly (1994) codifies many of these teachings into an organized format that any one person or family could use as a daily guide. He was very specific, listing such activities: how to wash your hands so as not to waste water, how to eat in moderation because overeating is not only unhealthy, but wastes food that someone else could eat. Al-Ghazali (in Winter, 1997) states that, parents should not neglect the capacity of shame in their children....

... the first trait to take control of [them] will be greed for food; they are to be disciplined in this regard, so that for instance, they pick up food only with their right hand, says 'In the name of God' when raising it, eat from that which is nearest to them, and do not start eating before others. They should not stare at their food or at the other people present, neither should they bolt it, but should chew it properly; they should not eat one mouthful after another without pause, they should not get food on their hand or their clothes, and they should acquire the habit of some times eating nothing but bread so that they do not think that the presence of other kinds of food is inevitable. They should (be) made to dislike eating large quantities by being told that this is the practice of animals, and by seeing other children reproached for overeating or praised for being well-mannered and moderate. They should be made to enjoy giving the best food to others, and encouraged to pay little heed to what he eats and to be contented with its coarser varieties (pp. 76-77).

Al-Ghazali in his advice encourages the parents to teach their children that, "food is a means of maintaining health" (p. 80). He concludes by mentioning one of the Islamic jurisprudent Al-Shfi'i who said

... never I been satisfied in sixteen years, because a full stomach fattens the body, hardens the heart, dulls the intellect, fosters sleep, and renders man lazy in worship. See, then, his wisdom in enumerating the evils of a full stomach and how he had deprived himself of its luxury in favour of diligence in worship; truly to act down on food is the beginning of religion (Al-Ghazali in Faris. 1991. p. 60).

destruction gradually, with each person being responsible for his or her own gradual reduction of negative habits.

In the 20th century some Western Muslim thinkers such as Hofmann (1992) start thinking that Islam is the alternative. Hoffman, like the other post-modernists in this course, states that, "nature can be saved by nothing less than a revolutionary change of Western man's attitude as a consumer" (p. 96). Hofmann concludes that "only when [Western man] sees himself, as the Muslim does, as *'abd* (servant of God) can such a revolution take place" (p. 96). The term *'iabadah* means that every Muslim needs to operate with good intentions, speaking every word and doing every deed that God would approve, coming from within the person's heart. For Al-Ghazali (1951), the term *'ibadah* is "conformity to the Sacred Law in commands and prohibitions, in both word and deed" (p. 11). Ibn Taymiyyah (1999), like Al-Ghazali extends this term to worship " as a comprehensive term that encompasses everything that Allah loves and is pleased with, of both statements and actions, (both) the apparent and hidden" (p. 29).

From these readings one can see that Al-Ghazaly, like Hoffman, had a strong connection to the earth and to the teachings of the *Qur'an*. They both believe that Islam's commandments of the restrictions and rules were placed on humans to preserve the environment. Their concern with the water, vegetation, Earth, the animal kingdom, and the atmosphere come directly from his Muslim faith.

In some of Al-Ghazali's books there are examples of all these ecological concerns, which he then connects to everyday activities. For example, using the belief about the importance of planting trees, he might recommend that families take good care of the trees where they live. Or he might take the Muslim concept of water as the secret of life and in his books he very specific, noting that urinating in a lake goes against nature and to pollute the water is a sin. Prophet Muhammad said that, "any Muslim who plants or cultivates vegetation and eats from it, or another person, animal or bird, eats from it will receive a reward for it form Allah" (Bukhari, 2000).

2. The legist have prohibited people from putting greater burden on the beasts than they can easily bear,

3. And if an animal oppresses another, it is nonsensical to think of it and judge it in human terms, and so no 'criminal' beast shall be punished for this 'crime'. However, its owner can be brought to account and compensate for it, if it can be prove that he has been careless in keeping his animal properly secured and restraining it from doing harm.

Al-Ghazaly (1994) encouraged the people to plant trees to protect the earth. Furthermore, he directed the proper location for the trees to flourish, showing his knowledge of ecology, even as early as the Middle Ages. In teaching his students about the earth, he would explain how a seed is placed in the ground, watered by the rain, how it is harvested and how to grind the seed to make the seeds edible, etc.

Another aspect of Al-Ghazali's writings, which can be interpreted as an ecological concept, is his attitude about spiritual discipline. His method was simple. First, learn about a good trait, such as generosity. Then go out and perform generous acts. By continuing to do these generous acts, even struggling with the soul, until his nature conforms to the act, generosity then becomes easy (Al-Ghazali in winter, 1995).

We can take this concept and apply to caring for things in the earth. If you understand the value of conserving water and you practice conserving water in all aspects of life, then eventually you will be a water conservationist. This method is not difficult if one accepts the validity of the behavior being made a habit. In teaching these habits to extend to eating, sleeping, drinking, etc., he guides the parents to act appropriate and be models for their children. More specifically, one who overindulges in food and drink will fall prey to diseases; thus, the ecology of the body is affected as well. If one has already overindulged, he or she "should therefore proceed a little at a time by eating progressively less and less of his accustomed nourishment." (Al-Ghazali in Winter, 1995, p.134). Thus, if we carry this into our current planetary problems, we can reverse the

home, the sky is our roof, the earth is our floor, and the stars are our lamps. The animals, the trees, the air and all of nature are the tools for living and must be used wisely. In addition, this thinker include mundane activities, saying that a sign of a learned man "is that he be not disposed to indulgence in his food and drink, and luxury in his dress, furniture and housing. Rather, he should prefer economy in all things, emulating, thereby, the blessed Fathers" (Al-Ghazali in Faris, 1991, p. 173). While he talks about balance, at times some thinkers have criticized Al- Ghazali as not practicing balance, because some of his stories have very strange ideas that seem to be the opposite of the reality of balance, for example, talking about a man who went to his grave without ever eating salt, or another fasting for 20 days to stress the importance of hunger (Al-Ghazali in Winter, 1995). These stories and others led some scholars to questions Al-Ghazali's Mystic observations.

In reviewing Al-Ghazaly's writings there were meditations that point to his concern about the environment. For example, he said that we need to look at the world and how it is created, not just humans, but also all of nature and God's creatures. When we have become aware of all that surrounds us, next we should notice how we are influenced by everything that we see in nature. Using the *Qur'an* as his main resource, he writes many chapters in his books about nature, creation, and the environment.

Concerning animals, he points out how bees give us honey and cows provide us with milk and meat. However, Al-Ghazaly (1994) emphasizes that we must treat these animals with kindness. For instance, with beasts of burden, do not give the beast too heavy a load because the animals also deserve mercy. Writers came after influence on Al-Ghazali's works, in his book *Some Glittering Aspects of The Islamic Civilization* Siba'i (1984, pp. 136-137) mentions some laws relating to the kind treatment of animals made by Islamic legists:

1. The owner of animals should provide all the needs of these creatures,

interrelationships between men (humans) and their economic, social, and political organization. (See also Ophuls, 1977, p. 4)

A third definition, that of (ecological as opposed to technological) sustainability, is also important to define. In *The Development Dictionary,* Shiva (1992) in the essay Resources seems to be the most complete, because it includes the ecological crises our planet faces within the definition.

The original concept (of sustainability) refers to nature's capacity to support life. Sustainability in nature implies maintaining the integrity of nature's processes, cycles and rhythms. It involves the recognition that the crisis of sustainability is a crisis rooted in neglecting nature's needs and processes and impairing nature's capacity to 'rise again.' In a finite, ecologically interconnected and entropy-bound world, nature's limits need to be *respected,* they cannot be *set* by the whims and conveniences of capital and market forces, no matter how clever the technologies summoned to their aid. (p. 217)

Using these definitions, Al-Ghazaly's writings can be seen to include the study of ecology as part of a child's education from birth. Ecological literacy mainly describes the problems of modern or postmodern industrialized societies, and how education can contribute to solutions (Anderson, 1992). Also by being part of the child's education, if not from birth, then at least integrated into classroom learning from nursery school. Thus Al-Ghazaly's writings are similar to those of the post-modernists.

Islamic Edu-Cology in Al-Ghazaly's Writing

The term edu-cology is the term the researcher has created to show the relationship between education (within the family) and ecology, which are inextricably linked in Islam, reflected in Al-Ghazaly's writings. While the *Qur'an* and the *hadith* form the umbrella of Islam, Al-Ghazaly's words rely on the umbrella and at the same time, explain each of the many concepts, like many raindrops on the umbrella, more systematically. He contemplated that the world of nature is a mirror reflecting the Divine God, who is both transcendent and immanent. Al-Ghazaly (1996) also wrote that the universe is our

be learned unless he puts his learning into practice" (vol. 2. p. 71). From both the theoretical and practical perspectives, learning reflects aspects of a society's philosophy, aims, cultures, and customs from generation to generation.

According to Dewey, education is a significant element in every society. The family as agent socializes us, from birth to adulthood, directly and indirectly. It is the one continuous force that still strongly affects humans on various levels: socially, emotionally, intellectually, and even physically. (Dewey, 1997). According to Al-Ghazaly, (1994) the Muslim family, steeped in the verses of the *Qur'an* and the words of Prophet Muhammad, is the first place of learning and cannot be separated from Islamic teaching.

Definition of Environment, Ecology, and Sustainability

In order to show the link between ecology and education in Al-Ghazaly's writings, some definitions are needed. According to Zekai Sen, (2000) writing in a book called *Religions of the World and Ecology*:

Environment may be defined as that part of space where human activities take place for the betterment of all living creatures in a harmonious manner. Degradation in human faith and uncontrolled interactions with the natural environment are the sole factors, which have damaged atmospheric, lithospheric, hydrospheric environments that are essential parts for survival on this planet.

Ecology is defined in Webster's *Third New International Dictionary* as:

1. A branch of science concerned with the interrelationship of organisms and their environment.
2. The totality or pattern of relations between organisms and their environment.
3. Human ecology, [that is], a branch of sociology that studies the relationship between a human community and its environment; specifically, the study of the spatial and temporal

water) and combines them to make food. Thus the parent/educator takes the child/student and the lessons and puts them together to convey knowledge and help the child to grow. As part of the process, the farmer removes the weeds and thorns and dead leaves to help nurture the growing item. In the same way, the parent/teacher fosters appropriate interpersonal relationships, corrects inaccurate ideas, and demonstrates what is good and what is not, nurturing the child's good character.

Another facet of this analogy of the educator as farmer is that a person is a "tiller" *(hārith);* what he accomplishes and achieves in his life on earth is his tillage, and the time of his death is his harvest, where he will reap what he has sown for himself (McCarthy, 1980). Al-Ghazaly placed great emphasis on family life as a positive place of learning. According to Al-Ghazaly (1978), God entrusted children into the hands of their parents, who are like the farmers. "The heart of a child is bright like a jewel and soft like a candle and free from all impressions" (vol. 3, p. 75). The family plays a critical role, being responsible for teaching its children language, customs, and religious traditions. Therefore, the primary responsibility for children's education and integrity falls on the shoulders of the parents. In other words, the parents will reap what they sow. And, if they neglect the child's upbringing, that is, do not remove the weeds, they bear the burden of the sin of neglect (vol. 3, p. 77), or in farm language, reap a bad crop.

Al-Ghazaly's perspectives on family education can be studied in terms of both theory and practice. For example, parents will read a verse in the *Qur'an:* "Save yourselves and your families from a Fire" (66:6). This refers to the concept that parents must teach their children wisely so that they will not suffer from Hellfire. Within this context, human beings are capable of free choice between right and wrong, growth or stagnation. The parents help the children to make good choices every day in order not to suffer Fire. From a practical perspective, Al-Ghazaly believed that children acquire personality characteristics and behavior through living in society and interacting with the environment. Al-Ghazaly (1978) claimed that, "nobody can

fact that Al-Ghazaly does not make a separate section in any of his books on ecology per se, demonstrates that both see ecology as a core issue in living. The universality of these concepts is that they are not specifically religious, but rather political and ethical ideas for saving the planet. Although they are part of the Muslim faith, they are found in other faiths; thus, the ecological tenets are pluriversal and can be applied to any family of any background.

According to Al-Ghazaly (in *Ihya'*, translated by Ul-Karim, 1978), education is analogous to rain and as such, may also be defined as the

...rain which comes down pure from the sky. Trees, plants and leaves drink that water through their roots. That water then assumes different natures according to the different kinds of trees and leaves. Water increases bitterness in a plant, which is bitter, and sweetness in a plant which is sweet. The condition of education is similar (vol. 3, p. 320).

Education in the broadest sense can be defined as a social process. It is a process of life – not merely a preparation for the future. It is also a fundamental method of social progress and reform (Dewey, 1997). In *Ecological Literacy,* Orr (1992) describes how acquired knowledge (education or technology), like water, assumes different natures. If this knowledge is used to create situations that contaminate our environment, such as a modern factory dumping its industrial waste into a nearby river, we will slowly destroy the planet. On the other hand, we can also use this same knowledge (education) to solve the planetary problems that we have already created and furthermore, to prevent additional destruction in the name of progress. We might need to redefine education so that it is not "the alienation of learning from living," as described by Illich (1992) in *In Lieu of Education.* In fact, the Muslim faith and the ecological writings of Al-Ghazaly are based exactly on this idea of learning through living.

In addition to using the rain analogy, Al-Ghazaly (1951) makes another one by saying that the role of an educator is like that of a farmer. The farmer takes the undeveloped resources (dirt, seeds.

organization of this information in a way that every Muslim can easily understand the concept of ecology that are woven throughout his work.

From the ecologist perspective in his book, *Ecological Literacy*, Orr (1992) talks about the importance of "the art of living well in a place" (p. 125). Orr comments that education needs to be more than an indoor activity of sitting at a desk and learning from books. What we need is experiential learning that involves interacting with nature. One of the ancient philosophies is that we can give people fish to feed them for one day or teach those people to fish so they have a livelihood (Freeman, 1998). By the same token, if parents give their children food and clothing without explaining how nature provided these things, those children will only be fed and clothed for the time being. But if the parents teach the children to grow food, or make their clothing, they can interact with nature and continue to survive independently.

Like other ecologists (Orr, (1992); Berry (1997), (1987), Esteva and Prakash, (1998); and Ghandih, Al-Ghazaly (1994) believed that educating and teaching are part of the parent's and family's role and what the children learn from their families, farms, friends, and environment is perhaps more important than the classroom.

Like Armstrong, (1992) Al-Ghazaly's (1994) "edu-cology" within the family reflects that of Prophet Muhammad's teaching. He helped his family with the household chores and did everything for himself: he cut his own meat, he mended and patched his clothes, cobbled his own shoes and looked after the goats. Al-Ghazali even believed that we can learn from our enemies, because we can learn how not to act. Therefore, if a person destroys trees, the child can learn not to do so because it would harm the environment. More specifically, Al-Ghazali (in Winter, p. 53) says: "it may happen that a man gains more from an enemy and a foe who reminds him of his faults than from a dissimulating friend who speaks highly of him, and hides from him his fault."

Just as Orr (1992) believes that ecology cannot be a separate subject, but rather a concept woven throughout all classes, so, too, the

education method, and the good characteristics become personal, daily life habits.

Berry (1992) Burke (1961) and (Dennison, 1992) suggested that attitudes are incipient acts. Unless and until we change the attitudes that form our behavior, we will have little success in preventing or halting the acts to which we object. Thus, both Al-Ghazaly's medieval concept of influencing behavior through positive attitudes and character, and post-modernists Berry and Burke's concepts are similar, despite the centuries and cultures that separate them.

Historically, philosophers and thinkers in many different civilizations have intended to transform the way we see, think, act, and interact; they have often considered themselves to be mankind's ultimate educators (Rorty, 1998). Tāhā Hussein (in Galāl, 1993) has long been revered by Egyptian intelligentsia as a great educational philosopher. In *The Future of Education in Egypt,* he devoted a whole section of his book, explaining the role of the teacher. Galāl offers Hussein's example of the traditional Arab-Islamic educator, whose job was to prepare and develop the rulers' sons to "assume the tasks of government, administration, and leadership, instilling in them the uprightness befitting an exemplar, who must direct and manage the affairs of the people" (p. 702). Hussein, like Illich, Prakash, Gandhi, (in Prakash, 1993), and Holt (1979), stresses that the teacher does not "merely fill the pupil's head with knowledge," but also needs to "train and discipline [the pupil's] mind...to prepare him for practical life and...to raise his intellectual level" (p. 702).

The Role of Al-Ghazaly's Emphasis on Edu-cology within the Family

Al-Ghazaly states that learning and discipline begin at home, before the child enters school. His writings actually promote ecological literacy in the family. Using Al-Ghazaly's teachings as a model, parents can start teaching ecology in their own homes with their pre-school children. His teachings are based on the *Qu'ran*, and Prophetic sayings, with Al-Ghazaly's contribution being the

and spiritual growth. Again, education is much more than classroom lessons.

The *Qur'an* connects teaching with purifying one's soul. Allah says:

He it is Who sent among the unlettered ones a Messenger (Muhammad) from among themselves, reciting to them His Verses, purifying them (from the filth of disbelief and polytheism), and teaching them the Book (this *Qur'an*, Islamic laws and Islamic jurisprudence) and *Al-Hikmah* (*As-Sunnah*: legal ways, orders, acts of worship of Prophet Muhammad), And verily, they had been before in manifest error (62:2).

The terms *tal'im, ta'dib,* and *tarbiyah,* have been translated from medieval to modern times to mean "education", which in Islam is also meant to include the idea of a well-balanced person who is ultimately the inculcation of *adab* (morality). This word, which Al-Attas (1979) refers to as "encompassing the spiritual and material life of a [person] that instills the quality of goodness that is sought after" is also part of readying a child for adulthood, which in the Western world is called education. The Prophet Muhammad said: "O Lord God! Thou hast made good my creation; there fore make good my character." (Al-Attas, p. 1; see also, Winter, 1995). According to this *hadith* and others, the term education is broadened to include morals. In order to make this clear, Prophet Muhammad summarized his educational vision and mission by saying, "I have been sent only for the purpose of perfecting good morals" (Al-Bukhary, 1999, No. 274, p. 126).

Morals is not only with other humans, but also with nature. Al-Ghazaly (in Winter, 1995, p. 17) believed that "A trait of character, then, is a firmly established condition [hay'a] of the soul, from which actions proceed easily without any need for thinking or forethought." By developing good character, Al-Ghazaly also believed you were worshipping God. Perhaps we might add that helping the child develop positive attitudes can instill these character traits. Thus, through the parents' nurturing the child in positive ways (also a way of following God's commandments), we can consider this an informal

giving thanks. we interpret this as one aspect of "comida,"[(1)] as explored in *Grassroots Modernism* by Esteva and Prakash (1998).

The *Qur'an* and *hadith* (Prophetic sayings) are the main sources for guiding Muslims' lives and manners. This paper will present Al-Ghazaly's concept of ecological literacy through his emphasis on the Muslim faith and the importance that this faith places on home and family life. This will be accomplished in three steps, each one built of the previous step:

1 - The definition of education from the Islamic point of view, which includes ecology. (This also shows the link between Islamic education and Al-Ghazaly's writings.)

2 - The Role of Al-Ghazaly's emphasis on edu-cology within the family

3 - The importance of edu-cology as part of "comida".

Defining Education in an Islamic Context

The term education in Arabic means *tarbiyah* and does not require sitting in a classroom and learning from books. The meaning of education in the Islamic context is learning by doing and watching parents and others, which, foreshadows Illich's, (1992) Holt's, (1979) and other post modernists' theories about "deschooling". This meaning is inherent in the terms *tarbiyah*, *ta'lim*, and *ta'dib*. They are interrelated in their concern for humans, society, and the environment. which in turn, are all related to God. They represent the scope of education in Islam, both formal and informal (Erfan, and Valie, 1995. p. 2). In the Arabic dictionaries *Lisan al-Arab* (2000) and *Al-qamus al-muheet* (2000) these three terms basically mean increasing, growing, reforming, cultivating, or purifying one's knowledge, such that one is a well-balanced person (Ibn Taymiyyah, 1994). Thus, this concept can be applied to intellectual knowledge. personal conduct.

(1) Comida. which in Spanish literally means food, but in this context has a larger meaning to include the growing, harvesting, preparing, enjoying and sharing of food with those of our immediate and extended families and friends in community (see Prakash. 1998).



Education and Ecology From Al- Ghazaly' s Perspectives

Dr. Bader Malek [*]
Dr. Latefah Al- Kanderi

Introduction

Ecological Literacy by David Orr (1992) addresses the importance of teaching ecology as an integral part of the curriculum in schools, from the very beginning of a child's formal education. This idea has validity, especially because our planet is suffering from an overload of chemicals, air pollution, loss of topsoil, and many other "ills" that can be corrected by incorporating ecological literacy in all academic systems, from grade school through college and beyond.

However, this paper precedes Orr's idea of classroom ecology by placing the emphasis in the home and family, as expressed by the great Muslim thinker, Al-Ghazaly (505 -1111), who lived in medieval times. While Al-Ghazaly, unlike Orr, did not write a book or even a chapter in ecology, per se, evidence is scattered throughout his works and books by other writers, that demonstrates his ideas were indeed consistent with the concepts of ecology taught recently. For example, Smith (1944) mentions that Al-Ghazaly writes of the beauty of green things, of running water, of a fair face, and of beautiful colors and sounds" (p. 82).

This medieval thinker connected ecological concepts with Islamic codes of behavior, which are part of daily life. For instant, the first chapter in Part II of his book *Ihya' 'ulum al-dín* (The Revival of the Religious Sciences), is called "Rules of Eating and Drinking." It includes such topics as rules for eating alone, rules at the time of eating, rules of eating with others, and hospitality. The prayers before and after eating acknowledge the importance of food in our lives and

(*) الباحثان يعملان بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت .

Contents

Contents

All correspondence should be addressed to the following address:
The Editor - In - Chief, Future of Arab Education,
Prof. Diaa El - Din Zaher
Faculty of Education - Ain Shams University - Roxy, Misr AL Giddidah
Cairo - Egypt Telefax : (002) 024853654
M. 0105102391
E - mail : aced 2050 @ hotmail. com
diazaher @ hotmail. com

Future of Arab Education

Volume 10
No.33
April 2004

Published by:
Arab Center For Education and Development (ACED)

With :
- Faculty of Education Ain Shams University
- Arab bureau of Education for the Gulf States
- Al- Mansoura University

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة :

- تهتم المجلة بنشر البحوث والدراسات الأصيلة، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر في مجلات أخرى .
- ترحب المجلة بالنشر في شتى فروع التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والسياسة والاقتصاد ، والعلوم الإدارية والمحاسبية ، مع التركيز على الميادين التالية: المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التعليمي، تكنولوجيا التعليم، اقتصاديات التعليم ، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسية ، فلسفة التربية وسياساتها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوي، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوي، التربية المقارنة، علم اجتماع التربية وغيرها. وتهتم المجلة بالميادين السابقة في علاقاتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص على التوجيهات الاستراتيجية والمستقبلية.
- ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جادة للكتب الحديثة، على ألا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.
- ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والأنشطة العلمية والأكاديمية المختلفة في شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية ، داخل المنطقة العربية وخارجها.

شروط الكتابة :

- يقدم البحث مطبوعا من نسختين به ملخص البحث (١٠٠ - ١٥٠ كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ديسك بنظام متوافق مع I B M.
- لا يزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة في (حجم الكوارتو) على وجه واحد ، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر . وفي حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير على شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا العدد من الصفحات.
- ما نشر في المجلة لا يجوز نشره في مكان آخر ، ويحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.
- تعرض البحوث المقدمة للنشر – على نحو سري- على محكمين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يبديه المحكمون.

المصادر والهوامش :

- يشار إلى جميع المصادر في متن البحث بذكر اسم المؤلف كاملا، وسنة النشر،ورقم الصفحة، بين قوسين هكذا مثل (محمد العام ، ١٩٨٢ ، ٩٥)، ويذكر لقب المؤلف الأجنبي هكذا (Masini , 1993 , 103) .
- تدرج المراجع في قائمة خاصة في نهاية البحث مرتبة ألفبائيا حسب **الأسلوب التالي :**

الكتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر) ، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر ، رقم الطبعة ، أرقام الصفحات.

البحوث: اسم الباحث، (تاريخ النشر) ، عنوان البحث، اسم المجلة ، رقم المجلة ، رقم العدد ، أرقام الصفحات.

الجداول (إن وجدت) : تكون مختصرة بقدر الإمكان ، وفي أعلى الصفحة ، ويوضع كل جدول في أقرب مكان ممكن من المكان الذي أشير إليه فيه ، ويأتي رقم وعنوان الجداول أعلاه .

الأشكال (إن وجدت) : تكون واضحة تماما وبالحبر الشيني والسمك المناسب ويأتي عنوان الشكل أسفله ، ويوضع في المكان المناسب قرب الإشارة إلى الشكل .

Future of Arab Education



Journal of Strategic & Innovative Researh in Arab Education & Human Development

Volume 10 Number 33 April 2004

Open Forum

Conscious Technology: Defination & Applications

Dr. Diaa El-Din Zaher

Prospective-Book Review-Symposia and Conferences-Education Pioneers-Open Forum-Educational Experiences-New Publications